# EL TALLER UNA ALTERNATIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA


Ezequiel Ander-Egg







Editorial MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA
Viamonte 1674 (1055)
☎ 49-7446 / 375-0452 / 814-4310 / FAX (54-1) 375-0453
Buenos Aires • República Argentina

Diagramación: JUAN CARLOS ARGÜELLO

ISBN 950-550-067-X

2da. edición



LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA



# ADVERTENCIA PRELIMINAR

## Ni todo es taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través del taller

Hacer un taller, escribir sobre el taller, hablar del taller o proponer la utilización del taller como una alternativa a las formas educativas imperantes, es bastante corriente. En algunos ambientes, hasta está de moda. Con alguna frecuencia cuando se organiza un cursillo, seminario o jornada, se le llama "taller". Hay, pues, un uso indiscriminado e impreciso del término. Por eso comenzamos con esta advertencia: NO TODO ES TALLER.

En efecto, no todo lo que se hace con el nombre de taller, es un taller en sentido estricto (tal como lo explicamos en el capítulo 1). Ni todo lo que se hace a través del taller supone una transformación pedagógica significativa. El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Pero del sistema de taller en sí mismo, no se deriva o se infiere el **para qué** o intencionalidad última de todo ésto.

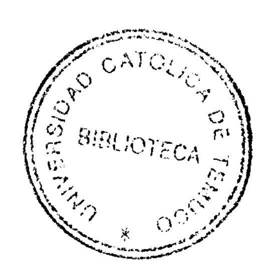
Por otra parte, y en otro orden de cosas, pueden plantearse alternativas de renovación pedagógica, sin

recurrir necesariamente al taller. No cabe duda que el taller es una alternativa pedagógica válida, pero parcial. Puede ser, asimismo, un medio instrumental para profundas reformas pedagógicas, pero ellas no se logran con sólo implementar el taller. De ahí nuestra segunda advertencia: NO TODA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DEBE RECURRIR NECESARIAMENTE A LA UTILIZACIÓN DEL SISTEMA DE TALLER.

Con estos alcances y limitaciones, presentamos el taller. Por eso ni usamos el término como un comodín que se emplea para designar toda forma pedagógica más o menos participativa, ni lo sobrevaloramos como el "gran medio" de renovación pedagógica. El taller puede ser el comienzo o un instrumento de cambios pedagógicos profundos; puede ser una cuña que abre nuevas posibilidades... Es algo modesto, pero con esa ilusión y esperanza lo proponemos.

CAPÍTULO 1

# El Taller Como Sistema De Enseñanza-Aprendizaje



*Que sean capaces de una elección y autodirección inteligente.*
*Que aprendan críticamente, con capacidad de evaluar las contribuciones que hagan a los demás.*
*Que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de los problemas.*
*Que hayan internalizado la modalidad adaptativa de aproximación a los problemas utilizando la experiencia pertinente de una manera libre y creadora.*
*Que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades.*
*Que trabajen, no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados.*

Carl Rogers

Como la palabra **taller** se utiliza y se aplica en diferentes ámbitos de actuación, queremos comenzar delimitando su significado en cuanto sistema de enseñanza-aprendizaje. Nos ha parecido adecuado, intentarlo por dos caminos:

* definiendo el taller
* explicitando sus supuestos y principios pedagógicos.

# 1. Definiendo el taller

Definir el taller —como sistema de enseñanza-aprendizaje—, no es una tarea fácil, principalmente por una situación de hecho: con este nombre se han designado experiencias de alcances muy diversos, al aplicarse a diferentes ámbitos de formación. Como es obvio, un taller ha de revestir características bastante distintas en una carrera de ingeniería que en una carrera de sociología; en el bachillerato o en una escuela técnica (que por su misma índole supone algún trabajo de taller). También ha de tener características diferentes si el taller se hace con niños en el pre-escolar, en los primeros grados de la primaria o en los últimos años.

Sin embargo, lo que ha producido mayor confusión, ha sido la moda de llamar taller a diferentes modalidades pedagógicas. En unos casos se ha confundido el taller con

el seminario y, en otros con el trabajo de laboratorio o trabajos prácticos. Hasta se ha llamado taller a reuniones de intercambio de experiencias, contando con un supervisor. Y lo que es muy corriente: se llama taller a jornadas de estudio o cursos intensivos que introducen formas activas de participación. Esto no es extraño, en cuanto que el taller participa de ciertas características de todos ellos, pero no justifica el uso indiscriminado del término.

Es por estas razones que la primera tarea que se nos impone, es la de explicar **en qué consiste el taller desde un punto de vista pedagógico**.

Como primera aproximación hemos de decir que la palabra taller, tal como se utiliza en el lenguaje corriente, ayuda a entender bastante bien la significación pedagógica del término. Taller es una palabra que sirve para indicar **un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado**. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados supuestos y principios. Veámoslo.

## 2. Supuestos y principios pedagógicos del taller

Desde el punto de vista pedagógico destacamos ocho notas que nos parecen fundamentales para caracterizar el taller en cuanto modelo de enseñanza-aprendizaje.

### a. Es un aprender haciendo

Los conocimientos se adquieren en una práctica

concreta que implica (en el caso de talleres a nivel universitario o de escuela técnica), la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes (talleristas). Tendrían que constituir también, el campo de actuación de los docentes, en cuanto profesionales de un determinado campo.

En el caso de talleres a nivel primario o secundario, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno, o mediante la realización de un proyecto relacionado con una asignatura o una disciplina en particular.

El taller, de acuerdo a esa característica, se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 y que dice así:

> "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas"

Ceñido en su aplicación a un determinado campo de las ciencias, el taller se fundamenta en el llamado "aprendizaje por descubrimiento", asociado inicialmente a los nombres de Dewey y Bruner. Si bien no se dice exactamente lo mismo con las expresiones "aprender haciendo" y "aprender por descubrimiento", podrían utilizarse como equivalentes. De hecho, el "aprender por descubrimiento" se aplica básicamente al aprendizaje de determinadas ciencias.

Este "aprender haciendo" o "aprender por descubrimiento" implica:

* una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una

adecuada integración y globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo.

* una alternativa a una enseñanza excesivamente libresca centrada en los contenidos ya elaborados, otorgando prioridad a los objetivos mediante la utilización de una metodología de apropiación del saber.

* que los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieren en un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante la entrega de contenidos.

* la superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes del taller, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza.

* una actitud frente a las ciencias, los métodos y el conocimiento, que nunca se presentan como un conjunto de respuestas definitivas, ni como algo acabado, intocable e incuestionable, sino como algo que se está haciendo, no ajeno al sujeto/observador/conceptuador que utiliza los métodos y se apoya en determinados conocimientos teóricos y supuestos metateóricos, ya sea en términos de cosmovisión, paradigma o ideología subyacente.

Para decirlo en breve: el taller reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo.

En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ello los alumnos confrontan los problemas propios de una disciplina o de un quehacer

profesional (cuando el taller se aplica a nivel universitario o en una escuela técnica), o bien con problemas vinculados con la vida del entorno más inmediato (cuando se aplica a nivel primario o secundario), aunque también pueden realizarse talleres vinculados con una ciencia o tecnología determinada.

**b. Es una metodología participativa**

Como ya lo indicamos, la participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos), es un aspecto central de este sistema de enseñanza/aprendizaje, habida cuenta que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes.

Ahora bien, como en nuestro proceso de socialización/educación, nos hemos formado más para ser competitivos que para ser cooperativos, es necesario reeducarnos en el aprendizaje para la participación activa. No existe el cromosoma de la participación, debemos aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos. Pero a participar no se aprende teóricamente, tampoco es algo que se estudia: se aprende a participar participando y esto implica dos dimensiones principales:

- desarrollar actitudes y comportamientos participativos
- formarse para saber participar.

Ambas son exigencias ineludibles para el buen funcionamiento del taller como sistema de enseñanza/aprendizaje.

**c. Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional**

Según la concepción pedagógica tradicional, el

conocimiento es algo que alguien puede depositar en otro u otros, o que uno puede adquirir en los libros. Es cierto que alguien puede transmitir conocimientos y que estos se pueden conseguir también en los libros. Pero esta no es la pedagogía propia del taller, en donde el conocimiento se produce fundamentalmente y casi exclusivamente en respuesta a preguntas.

Esto es, por otra parte, lo que permite desarrollar una actitud científica que, en lo sustancial, es la predisposición a "detenerse" frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas. El trabajo científico, en lo sustancial, consiste en formular problemas y tratar de resolverlos. Es lo que algunos llaman **"reflejo de investigador"** y que Pavlov denominó reflejo **"¿qué es esto?"**

Una vez que uno ha desarrollado el reflejo investigador, es decir, que ha aprendido a hacer preguntas (relevantes, sustanciales y apropiadas), ha aprendido a aprender, o lo que es lo mismo, a apropiarse del saber. Cuando se logra esta metodología de aprendizaje, se está en condiciones de seguir aprendiendo, porque se ha desarrollado la actividad intelectual más importante: el arte de hacer preguntas... ¡Qué pena que en los ambientes educativos se dedique tan poco tiempo a hacer preguntas! Y lo que es más grave, es que con frecuencia se considera desadaptados a los que hacen preguntas novedosas y esenciales.

### d. Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario (*) y al enfoque sistémico

Por su misma naturaleza, el taller se transforma de hecho en un ámbito de actuación multidisciplinar que, por

---

(*) La noción de interdisciplinariedad, en general, es ampliamente utilizada en el sistema de taller. Con mucha frecuencia lo que en verdad se hace es un trabajo

ser tal, todavía no es interdisciplinaria. Pero desde el comienzo el taller es una "traba" a la unidimensionalización de los análisis y de las prácticas, mediante el predominio de un solo enfoque disciplinario. Difícilmente en un taller se va a "sociologizar", "psicologizar", etc. el modo de abordar el trabajo. Por el contrario, diferentes perspectivas profesionales, tienden a lo multidisciplinar, facilitando que se articulen e integren diferentes perspectivas profesionales en la tarea de estudiar y actuar sobre un aspecto de la realidad.

La noción de interdisciplinariedad, en general, es ampliamente utilizada en el sistema de taller. Pero quisiera advertir que, con mucha frecuencia, lo que en verdad se hace es un trabajo multidisciplinario o interprofesional. Un error muy corriente es considerar que la interdisciplinariedad consiste en trabajar juntos gente de diferentes profesiones, o la cooperación de dos o más disciplinas. Esto es útil y superador de diferentes formas o "barbaries" de la especialización, pero no es la interdisciplinariedad. Por eso decimos que el taller **tiende a la interdisciplinariedad**, en cuanto es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad.

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo a la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el

---

multidisciplinario o interprofesional. Si utilizamos el término con bastante elasticidad como lo hace Roy Walke (en el texto que transcribimos más adelante), puede usarse sin dificultad esta noción para designar una de las características de esta modalidad pedagógica: "Interdisciplinariedad es la interacción y cooperación entre dos o más disciplinas. Esta interacción y esta cooperación puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua en un terreno estudiado."

conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos "significativos".

Pero no basta tender a lo interdisciplinario. Hoy, para que la educación esté medianamente acorde al pensar científico moderno, es necesario desarrollar un pensamiento sistémico y un modo de abordaje sistémico, considerado en sus cuatro formas principales:

- Como **método de investigación** que aborda la realidad con un enfoque holístico.

- Como **forma de pensar**, expresada en la capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas, y de tratarlos de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.

- Como **metodología de diseño** que describe el enfoque de carácter globalizador y que se utiliza para elaborar planes y estrategias.

- Como **marco referencia común** que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes ciencias o disciplinas, mediante una forma de abordaje común.

### e. La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común

Los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje son tanto los docentes como los alumnos, organizados co-gestionariamente (y mejor aún si es autogestionariamente). Esto supone la superación de todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas, y la superación de relaciones competitivas entre los alumnos, por el criterio de

producción grupal o en equipo.

Comparado con la educación tradicional, el taller exige redefinir los roles, tanto del educador como del educando:

* el educador/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica,

* el educando/alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica de los docentes y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller vayan demandando.

De este modo se crean las condiciones pedagógicas y de organización para que los naturales protagonistas del proceso de educación (educadores y educandos), puedan decidir acerca de la marcha de dicho proceso por el trabajo autónomo y el desarrollo de la responsabilidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionadas con el proyecto del taller.

### f. Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica

La modalidad operativa del taller, crea un ámbito y las condiciones necesarias para desarrollar, no sólo la unidad del enseñar y el aprender, sino también para superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse entre:

* la teoría y la práctica, como si fuesen instancias no relacionadas y a veces consideradas hasta contrapuestas,

* la educación y la vida,

* los procesos intelectuales y los procesos volitivos y afectivos,

* el conocer y el hacer; el pensamiento y la realidad.

Quizás lo que el taller no logre, salvo casos excepcionales, es superar la disociación que se da entre el cuerpo y la mente, o si se quiere, entre el cuerpo y el espíritu, tanto mayor cuando se sobrestima lo intelectual y se minusvalora el cuerpo. Y esto ocurre de manera muy generalizada: en casi todas las propuestas pedagógicas, se da importancia al cultivo del intelecto, aún de lo estético, pero pocas consideran como aspecto sustancial e inseparable, el cultivo del cuerpo.

### g. Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas

Como se trata de un proyecto que se desarrolla en común, supone el trabajo grupal. El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas. Si no se consigue constituir el grupo de aprendizaje, la tarea educativa puede llegar a frustrarse o a sufrir deterioro. Este es uno de los desafíos operativos que tiene el sistema de taller.

Si bien el trabajo grupal es una de sus notas características, eso no excluye actividades y tareas que se realizan individualmente. Como en todas las formas pedagógicas, el proceso de aprendizaje es, en última instancia, un proceso personal. De ahí la necesidad de complementariedad entre lo individual y lo grupal que debe tener el taller. Por una parte hay que aprender a pensar y a hacer (a actuar) juntos, por otra, supone un trabajo individual del educando, y un trabajo pedagógico individualizado/personalizante de parte del educador que atiende a las peculiaridades de cada uno y evita la homogeneización/standarización que podría producir el trabajo conjunto.

El trabajo grupal no es productivo por sí mismo, es

decir, por el sólo hecho de estar haciendo algo juntos. Es necesario (como se explicará más adelante) utilizar técnicas grupales, para que las potencialidades del trabajo grupal puedan hacerse realidad.

### h. Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica

Estos tres ámbitos o niveles que se dan en la formación de un educando, suelen estar separados y, a veces, transcurren como instancias paralelas. Y, lo que es peor, hasta suelen considerarse contrapuestos.

Para entender esta integración de docencia, investigación y práctica, se ha de tener en cuenta que **lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo**, en el que docentes y alumnos participan activa y responsablemente. La docencia se ejerce a partir de la situación de enseñanza-aprendizaje que supone el proyecto a realizar, a través de la reflexión teórica sobre la acción que se lleva a cabo. La investigación es exigencia previa de la acción, y la práctica son las actividades y tareas que se llevan a cabo para realizar el proyecto. En el taller estas tres instancias se integran como parte del proceso global. Desde la experiencia y como exigencia de la práctica, se hace la reflexión teórica; desde la teoría se ilumina y orienta la práctica. Por otra parte, la realización del proyecto exige un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar, para adquirir ese conocimiento hay que investigar y para investigar se requiere de un cierto entrenamiento en la aplicación del método científico. Para decirlo en breve: la experiencia (la realización del proyecto), necesita de la teoría y de la investigación. Las tres instancias, como se dijo, quedan integradas en un solo proceso.

CAPÍTULO 2

# ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL TALLER

*La organización y funcionamiento de cada taller en concreto depende, como es natural, de cada circunstancia en concreto: nivel en que se aplica, organización del colegio, escuela o facultad, tipo de carrera, estilo o estilos pedagógicos predominantes, características de los docentes y alumnos que realizarán la experiencia, existencia o no de una tradición de trabajo grupal o de alguna forma de pedagogía activa, nivel de participación e implicación de profesores y alumnos, etc. Este diagnóstico inicial de la situación en que se realizará la experiencia, será la base del planeamiento que se hará para determinar la forma concreta de realización.*

*Sin embargo, a partir de la sistematización de diferentes experiencias, es posible hacer algunas consideraciones generales y establecer algunas pautas acerca del modo de organizar y hacer funcionar el taller. En primer término, hay que tener en cuenta que existen diferentes* ***tipos de taller****, y a partir de ello y según las circunstancias, definir la* ***estructura organizativa/académica que conviene***

***adoptar***. *Si bien se trata de cuestiones que aparecen y se analizan en diferentes partes del libro, estimamos oportuno resumir las líneas maestras de la* ***estrategia pedagógica del taller***. *En tercer lugar, y válido casi exclusivamente para el nivel universitario y para las escuelas técnicas o profesionales, haremos mención a las* ***funciones del taller***. *Por último, presentamos un listado de aspectos a considerar en la implementación del taller en un Centro Educativo.*

## 1. Tipos de taller

Si nos atenemos a las experiencias realizadas (y que conocemos), desde el punto de vista **organizativo**, se pueden distinguir tres tipos de taller:

- taller total
- taller vertical
- taller horizontal

Ahora bien, el **taller total** consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto; el **taller horizontal** abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el **taller vertical** comprende cursos de diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto en común.

Cuando se organiza un taller total (que generalmente es a nivel universitario o terciario), no es conveniente incorporar a los alumnos del ciclo básico, o de primer año. Y esto por dos razones principales: ante todo porque carecen de los conocimientos e instrumentos necesarios para trabajar en un proyecto concreto, y en segundo lugar, porque al inicio de las carreras universitarias se suelen

producir muchas deserciones (lo que perturbaría el funcionamiento del taller).

Además el taller total tiene otras dificultades: para que realmente sea factible hace falta un programa suficientemente rico, amplio y flexible, que tenga posibilidad de integrar en él todas las necesidades curriculares. Y esto no siempre se tiene la posibilidad de alcanzar. En este sentido, tal vez convenga disminuir las pretensiones y organizar pequeños talleres en torno a programas o proyectos que abarquen sólo algunos aspectos del proceso de enseñanza, dejando a las demás obligaciones curriculares avanzar por el sistema común, es decir, de cátedras. Esta puede ser la mejor combinación y lo más realista. Querer hacerlo todo por el sistema de taller, no parece ser lo más apropiado para una buena formación.

Es por esta última consideración que recomendamos que la tarea del taller (y el taller mismo), esté vinculado al conjunto del pensum o plan de estudios, o sea, que en el taller (sea horizontal o vertical) se integren y desarrollen los conocimientos adquiridos en asignaturas que utilizan otras formas pedagógicas.

A nivel primario y secundario, los talleres más útiles son el horizontal y el vertical. En este último caso, se suelen agrupar dos o tres cursos de un mismo ciclo, con el fin de evitar grandes desfases en los niveles de aprendizaje. Generalmente, cuando se trata de taller vertical, en la enseñanza primaria, suelen vincularse dos o tres cursos a un mismo proyecto, pero cada curso realiza tareas específicas. Cuando se recurre a este procedimiento, se trataría de una combinación del taller vertical y del taller horizontal.

Para que se pueda desarrollar en la escuela primaria un taller de tipo vertical, es necesaria la existencia de un proyecto de investigación o de trabajo que abarque a más

de un curso, y en ese sentido, la organizacón del taller implicará adaptaciones del diagrama organizativo de las clases en el centro educativo. Por ejemplo, un taller de periodismo puede realizarse utilizando la modalidad vertical (lo hacen varios cursos o todos los cursos del centro, siendo el resultado de ese taller un periódico escolar común a todos los grados), o la modalidad horizontal (sólo participa en el taller un curso, con lo cual, el resultado de ese taller será un periódico del grado). En este último caso, la realización del taller sólo afecta a modificaciones en el diagrama de clases de un solo grado o curso sin afectar el resto del centro educativo.

Si consideramos, en cambio, **los objetivos** del taller, podemos distinguir dos tipos:

— El taller para **formar profesionalmente** o técnicamente **en prácticas sobre terreno**, dentro de cualquier disciplina.

— El taller para **adquirir destrezas y habilidades** técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada.

Es obvio que, en el primer tipo de taller, se requiere necesariamente un proyecto específico de trabajo de intervención sobre terreno, mientras que en el taller para adquirir destrezas y habilidades técnicas, ello no es absolutamente necesario.

Así, por ejemplo, para adquirir determinadas destrezas y habilidades en comunicación social se puede hacer un taller de periodismo en el que se realice como producto final un periódico. Ello no implica la existencia de un proyecto de intervención en la realidad relativo a la comunicación social. Sin embargo para desarrollar prácticas sobre

terreno, dentro de una determinada profesión, se necesita precisamente la formación "sobre terreno", esto es: el taller debe estar inserto dentro de un programa o proyecto real y específico de intervención. Para poner un ejemplo, un trabajador social requerirá insertarse en una acción concreta y específica de intervención social, a partir de la cual, podrá estructurarse la experiencia del taller. Y ese mismo estudiante de trabajo social, podrá participar también en otro taller de técnicas grupales o de audiovisuales que le permitirá adquirir destrezas y habilidades pero sin necesidad de que estos talleres se desarrollen dentro de un proyecto de intervención más amplio sobre la realidad.

El último ejemplo que hemos puesto, quizás sea uno de los pocos que podamos encontrar en el que se puedan simultanear los dos tipos de talleres para la formación profesional de una misma persona. De ordinario, nos encontraremos con una u otra necesidad. Cuando se trate de talleres a nivel universitario o profesional avanzado, siempre tendrán que ser talleres de práctica sobre terreno. En cambio, en los niveles primarios y secundarios (o universitarios de primer o segundo año), los talleres serán por lo general de segundo tipo: para adquirir destrezas o habilidades, con lo cual no necesariamente habrá que contarse con un programa o proyecto de intervención sobre la realidad.

## 2. La estructura organizativa-académica del taller

Como ya lo indicamos, lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje es un "aprender haciendo", o sea, es una práctica educativa que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto concreto considerado como una "situación de aprendizaje". En otras palabras, la puesta en marcha del taller sólo puede hacerse en torno a "un

proyecto de trabajo" relacionado con el campo de formación profesional donde el taller se aplica. Esta relación será "directa" si el taller consiste en "hacer algo", o "indirecta" si se trata de adquirir habilidades para la actuación profesional.

Ahora bien, aclarada esta cuestión, es necesario definir la estructura organizativa-académica del taller. Ésta difiere según las siguientes circunstancias:

- si se trata de un taller total, vertical u horizontal la
- índole o tipo de disciplina en donde se aplica el sistema de taller
- el tipo de estructura existente en el centro educativo y flexibilidad de la misma.

Y como es obvio, del tipo de profesores y alumnos que harán la experiencia. El taller, tanto o más que otras modalidades pedagógicas, está condicionado por las personas que lo integran.(*)

En general, un taller se lleva a cabo organizando "equipos de trabajo" formados por docentes y alumnos. El número de equipos de trabajo depende, a su vez, de la magnitud o complejidad del programa o proyecto a realizar y de los recursos disponibles.

Si bien hay responsabilidades individuales —cada uno debe tener claramente asignado lo que debe hacer—, el trabajo de taller es básicamente un trabajo en equipo constituido por docentes y alumnos. Sin embargo, no siempre es posible constituir un equipo en el que participe más de un profesor. Esta imposibilidad se deriva de razones presupuestarias y no de la organización pedagógica del

(*) Esta verdad de perogrullo hay que señalarla expresamente. He encontrado a algunos pedagogos que dicen que el sistema de taller "no funciona", o que "no sirve", basados en experiencias frustrantes. Lo que no dicen es que en estas experiencias participaron personas sin ninguna, o con escasas disposiciones para el trabajo colectivo o en equipo.

taller. Cuando se da esta limitación, la interdisciplinariedad sufre algún deterioro, aunque ello se atenúa si el profesor ha superado los enfoques sectorializados o parciales de su propia disciplina o profesión. Una vía intermedia es la de constituir un equipo formado por un docente y no más de 20 alumnos, pero contando con eventuales participaciones de otros profesores, según las necesidades del trabajo y las posibilidades de colaboración. Lo sustancial es la constitución del equipo de trabajo... Ahora bien, lo que tienen que hacer los profesores y alumnos dentro de los equipos propios de taller, difiere de las modalidades de las formas clásicas en las que se transmite lo "ya hecho". Para "buscar soluciones" que es propio del sistema de taller, profesores y alumnos deben trabajar de manera diferente a la forma de "dar y recibir respuestas".

*Modalidades operativas del taller*

*En el taller —como en cualquier otra modalidad de enseñar y de aprender— hay un modo de hacer que incide fundamentalmente en dos dimensiones:*

* *en la estrategia pedagógica*
* *en las relaciones educativas*

*La primera de estas cuestiones la vamos a examinar en este apartado, mientras que el capítulo siguiente estará destinado a la consideración de las relaciones pedagógicas en el taller.*

## 3. La estrategia pedagógica del taller

Para el logro de sus objetivos, en cuanto sistema de enseñanza-aprendizaje, la realización de un taller, supone una estrategia pedagógica. Esta estrategia, estrechamente ligada a las características del taller y derivada de la misma,

puede sintetizarse en los siguientes aspectos:

a. Para entender lo sustancial y más profundo de la metodología pedagógica del taller, hay que tener en cuenta que en el taller **no hay programas** (la enseñanza-aprendizaje no se da por un proceso lógico-lineal), **sino objetivos**. Consecuentemente, toda la actividad didáctica está centrada en la solución de sus problemas. Se avanza y progresa no por el desarrollo de temas, sino (como se diría en el lenguaje de la psicología genética), por la progresión en una complejidad circular.

b. Exige un cambio en el rol docente tradicional, el profesor no actúa en solitario, sino constituyendo un equipo de trabajo formado por docentes y alumnos. El ideal sería que el grupo profesional sea interdisciplinario; lo sustancial es constituir un equipo. De este modo, educadores y educandos se acostumbran a reflexionar y a actuar en grupo, a enriquecerse con los aportes de los demás y a enriquecer con los propios aportes.

c. Las **actividades** que se realicen en el taller deben estar **vinculadas a la solución de problemas reales** propios de una disciplina o área de conocimiento, a un dominio técnico, o bien **relacionadas a conocimientos, capacidades y habilidades** que se han de adquirir para ejercer una determinada profesión.

d. El profesor no enseña, sino que **ayuda a que el educando "aprenda a aprender"** mediante el procedimiento de "hacer algo". Para educador y educando se trata de ir integrando en un mismo proceso la acción y la reflexión que se transforma en praxis, en cuanto que ésta supone una práctica que suscita y enriquece las reflexiones. Y es también una reflexión (pensar los hechos y datos de la realidad apoyado en elementos teóricos) que sirva para iluminar y orientar la práctica.

e. Vinculado a lo anterior el sistema de taller (por su didáctica propia) enseña a **relacionar la teoría y la práctica**, estableciendo una relación dialéctica entre "lo pensado" y "lo realizado" a través de la solución de problemas concretos.

f. Es necesario que los talleristas se capaciten en la **selección de instrumentos y los medios de trabajo** y que cada uno sepa reaccionar y actuar frente a los problemas concretos. Igualmente hay que saber seleccionar los criterios de acción que se consideran válidos, aprendiendo a distinguir lo fundamental de lo accesorio de cara al logro de los objetivos propuestos.

g. Por último es importante que en la formulación de la estrategia pedagógica del taller, lo que se proponga llevar a cabo, **sea un proyecto factible**, es decir, realizable. No se trata de poner a los alumnos frente a problemas (sean teóricos, metodológicos o de habilidades prácticas) que los desbordan habida cuenta del grado de madurez y formación que tienen al momento de realizar la experiencia. La práctica del taller, ha demostrado que, también en esta modalidad pedagógica, hay que comenzar con lo fácil para seguir con lo difícil.

## 4. Funciones del taller

El taller, por su modalidad operativa, puede realizar tres tipos de funciones: docencia, investigación y servicio.

Lo que caracteriza a la docencia dentro del taller, es una pedagogía que reemplaza la clase magistral por la educación mediante la realización de un trabajo conjunto. A partir de una acción o de la realización de un producto, el taller es siempre un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades. De una manera inductiva van surgiendo problemas, que, en la reunión del taller, se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y a

realizar. De ahí se va a la búsqueda de los conceptos, categorías, etc., necesarios para una mejor comprensión de la tarea que se está realizando y para mejor orientar las actividades programadas. Y esto se hace principalmente de dos maneras: por una parte aplicando los conocimientos teóricos de las ciencias y disciplinas que los alumnos han recibido —y están recibiendo— en los diferentes cursos; por otro lado esto determina qué aspectos teóricos y metodológicos o qué técnicas hay que profundizar para resolver los problemas que se confrontan.

De todo lo dicho hasta aquí resulta claro que los problemas no se plantean a partir de teorías o principios que el docente entiende que debe transmitir (de acuerdo al estilo de la pedagogía de la respuesta), o de conocimientos que el alumno adquiere a través de sus lecturas, sino a partir de cuestiones concretas que suscita una práctica sobre el terreno que lleva a que cada uno se interrogue y reflexione sobre lo que se está haciendo y su significado (conforme a la pedagogía de la pregunta).

Cuanto más "provoquen" intelectualmente las situaciones-problemas de la realidad, tanto mayor será la incitación y la motivación para ir profundizando progresivamente en diferentes cuestiones científicas y metodológicas. En el taller, las cuestiones científicas y metodológicas se enfrentan a partir de la práctica, no a partir de la teoría o del método. De este modo se aprende experimentando por uno mismo. Esto lleva a establecer la primacía de la acción o de la práctica como nota esencial del sistema de taller. Dicho ésto, sin ninguna pretensión de desmerecer la formación teórica; todo lo contrario. El taller reivindica la teoría como indispensable para comprender y actuar sobre la realidad, pero dando al conocimiento su carácter de instrumento (conocer para algo).

Como estrategia pedagógica el taller no es una marcha desde la teoría y los métodos hacia la acción, sino el

desafío de la realidad de una práctica que conduce hacia problemas teóricos, metodológicos y técnicos. A partir del trabajo y de la reflexión que implica la realización de un proyecto, se va aprender a conocer, aprendiendo a hacer.

Sin embargo, para no inducir a equívocos, unos de tipo pedagógico y otros de tipo epistemológico, no hay que incurrir en el error de concebir el taller, o mejor dicho, a los participantes del taller como personas que pueden adquirir conocimientos sin un mínimo de instrumental teórico y metodológico (así lo han pretendido en aigunas experiencias). Esta es la razón principal —sobre la que volveremos más adelante— por lo cual hemos considerado pedagógicamente inoportuno organizar los talleres desde el primer año de estudios. Y hemos estimado la inadecuación (y frecuentemente la imposibilidad) de organizar el taller total. El otro error —este de carácter epistemológico— es el de creer que la práctica por sí sola es fuente de teoría y origen del conocimiento científico. Una afirmación de este tipo revela una ignorancia casi total de lo que es la ciencia y de lo que son las teorías científicas.

Si la docencia del taller privilegia la práctica presentando especial interés por el "hacer", no por ello descuida la formación teórica. Partiendo del supuesto que en una Facultad, Escuela o Colegio no todo se enseña y aprende a través de talleres, hemos de señalar que en el taller la teoría está referida a una práctica concreta que se presenta como problema y como situación de aprendizaje. La teoría aparece como una necesidad para iluminar la práctica ligada a las necesidades del trabajo que se realiza, ya sea para interpretar las problemáticas específicas que se enfrentan, ya sea para orientar las acciones que se llevan a cabo.

En el taller, práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro, ya que se trata de dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque

en el taller la práctica sea lo principal y la teoría sea en función de esa práctica. Esta forma metodológica/pedagógica trata de evitar lo que Wright Mills llamaba "la ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos".

Como ya lo explicamos, en el taller no se entregan los resultados de una ciencia desde los textos, sino desde la práctica. O para ser más precisos, desde los conocimientos teóricos que requiere esa práctica. Esto ayuda, además a una buena formación teórica (aunque parezca paradójico). La llamada formación teórica tradicional, es formación libresca.

Quien tiene buena formación teórica, puede usar de la teoría para conceptuar e iluminar la realidad; quien tiene formación libresca usa de la teoría para conceptuar conceptos. No es extraño que la educación tradicional haya formado a intelectuales y profesionales con una mayor propensión a discutir teorías que a analizar problemas. En nuestras universidades hay mucho **texto** y poco **contexto**.

La pedagogía del taller ayuda grandemente a "encarnar" los conocimientos teóricos, aunque en esta forma pedagógica la teoría no sea lo principal. Aquí es oportuno recordar aquello de Lewin: "nada hay más práctico que una buena teoría". En las situaciones-problemas que hay que enfrentar en el trabajo, se suele encontrar una motivación fuerte y eficaz para la profundización teórica; además, la misma práctica va produciendo conocimientos.

Otro aspecto a considerar es el relativo a la **investigación**. Por la misma índole del trabajo del taller, hay que conocer una realidad concreta particular en función del programa o proyecto a realizar. Esto transforma al taller, en una instancia en la que el estudiante se ve precisado a aplicar los conocimientos adquiridos en lo referente a métodos y técnicas de investigación. Para realizar el

proyecto, los talleristas deben desarrollar las capacidades de observación, experimentación, contacto con la realidad, en fin, desarrollar la capacidad de investigar. Pero la investigación en el taller no es para descubrir nada nuevo, sino es un conocer para actuar.

Así como el taller no tiene como finalidad principal la adquisición teórica, pero se adquiere teoría; tampoco tiene como finalidad principal adquirir conocimientos metodológicos (para ello existen cursos específicos). Sin embargo, en el taller se da un entrenamiento práctico en el uso de los métodos y técnicas: se lo aplica y profundiza participando en un trabajo concreto. Como ocurre con la teoría, la formación metodológica se enriquece con la experiencia inmediata del trabajo sobre el terreno, puesto que la índole del trabajo exige la aplicación y perfeccionamiento de los métodos y técnicas aprendidas.

Por último, el **servicio en terreno** o práctica de campo realizada en torno a un proyecto, constituye el modo pedagógico para adquirir habilidades y destrezas profesionales. En este sentido el taller cumple con una función curricular absolutamente necesaria e insustituible: adiestrar a los estudiantes en las labores específicas de la profesión, cuando se trata de una Facultad o Escuela universitaria, o de una Escuela de Formación Profesional a nivel medio.

Un taller es, además, una práctica iluminada por la teoría, con lo que adquiere la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos y de dar a las acciones una perspectiva y significación que las trasciende en cuanto hecho concreto.

El taller procura que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica. De este modo la práctica será praxis, en cuanto que las acciones concretas pueden insertarse y considerarse dentro de un marco de formulación teórica.

Además, el servicio en terreno reviste otra significación que va mucho más allá del taller: la de permitir la inserción de la Facultad o Escuela en su medio o entorno. Esta es una cuestión de muy vieja data que preocupa a toda pedagogía participatoria en cualquiera de sus versiones. A través del taller es posible conectar el Centro de Enseñanza con la comunidad a la que pertenece a través de los servicios de acción directa o del trabajo sobre terreno que exige la realización del taller.

Otra función o incidencia del taller, se refleja en las tareas de supervisión (orientación, coordinación y control de prácticas), puesto que la supervisión queda integrada en el taller, mediante cambios sustanciales y principales:

- se enfatiza la supervisión grupal.
- participan también los estudiantes.
- se incorporan docentes de otras especialidades, todo lo cual, indudablemente, enriquece la tarea de supervisión.
- y —en algunos casos— se incorpora al pueblo, esto es a la gente con quienes se trabaja o están involucrados en el proyecto que se está llevando a cabo.

## 5. Aspectos a considerar en la implementación del taller en un Centro Educativo

Ninguna metodología de intervención socio/pedagógica, a poco que se interese por ser eficaz y operativa, deja de considerar la situación y circunstancias concretas en que se aplica. Esto es también válido para el sistema de taller. Antes de iniciarlo, mejor aun, en el momento de programarlo, es necesario preguntarse: ¿quiénes son los destinatarios?, ¿dónde lo voy aplicar? Y en ese preguntarse por el **dónde** hay que tener particularmente en cuenta el

centro educativo y el entorno inmediato. En cuanto al proyecto a realizarse, eso depende también de los recursos humanos y materiales disponibles.

Aun a riesgo de ser reiterativo, insistimos en la necesidad de estar particularmente atentos a las circunstancias concretas de aplicación. Un mismo taller, sobre un mismo tema, con el mismo profesor o profesores, puede —o mejor dicho, debe— ser realizado de manera diferente según sean los destinatarios y su circunstancia.

**¿Qué se tiene que conocer?** Ya lo hemos dicho de forma general y ahora vamos a especificarlo:

- Edad de los alumnos (niveles evolutivos y desarrollo personal).
- Sus centros de interés y problemas dominantes; aficiones.
- Procedencia y origen.
- Características del entorno:
  - de las familias de las que provienen los alumnos (procedencia y origen, condición social, situación económica media, profesión y ocupación de la mayoría, etc.),
  - el contexto inmediato: barrio o pueblo en que viven,
  - el contexto amplio: circunstancias del país o de la región que tienen —o pueden tener— incidencia en el taller que se ha decidido realizar.
- Estructura del centro educativo.
- Recursos humanos y materiales disponibles.
- Situación y nivel educativo del centro: preparación del profesorado, interés que manifiestan por reciclarse, actitud que tienen frente a las innovaciones educativas, nivel de participación en tareas conjuntas o colectivas.
- Características del diseño curricular.

Con esta información es posible plantearse seriamente

qué tipo de taller se va a proponer y cuáles serían las líneas generales de la estrategia pedagógica a seguir... Una vez escogido el tema o proyecto de taller, cabe preguntarse: ¿qué interés razonable puede esperarse de los alumnos?, ¿qué conocimientos y habilidades poseen para llevar adelante y con éxito esta propuesta de taller?, ¿qué expectativas tienen del taller?... Y, a partir de ello, todas las preguntas que hacen a los recursos humanos y materiales disponibles para llevarlo a cabo: ¿están interesados los profesores?, ¿se dispone de locales adecuados y material de apoyo?, etc.... No siempre las respuestas serán óptimas. Aun con medios limitados y pobres, si somos capaces de aportar imaginación, podemos seguir adelante. Lo haremos realistamente, sabiendo de antemano de sus limitaciones. Con ello, no nos creamos excesivas expectativas, pero tampoco nos descorazonamos cuando los logros son escasos, a pesar de nuestro esfuerzo.

## CAPÍTULO 3

# LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN EL TALLER

*Como en toda modalidad pedagógica, el taller también tiene sus implicaciones en las relaciones educativas, esto es, en la función interrelacionada de enseñar y aprender. Por su naturaleza, por sus objetivos y por su modalidad operativa, el taller afecta y define las relaciones, comportamientos, roles y funciones de los actores del proceso educativo: profesores y alumnos.*

*Esto significa que unos y otros (educadores y educandos), quedan afectados de manera particular —acorde a los propósitos que tiene el taller— en el ejercicio de sus roles, y ésto supone, además:*

- *redefinir los roles del educador/docente y del educando/alumno, en relación a las formas clásicas de la pedagogía tradicional,*

- *establecer, como aspecto sustantivo de la didáctica del taller, la triple dimensionalidad de las relaciones pedagógicas: docente-alumno; docente-docente; alumno-alumno.*

# 1. La redefinición de roles del educador/docente y del educando/alumno que supone el taller, en relación a las formas clásicas de la pedagogía tradicional

Se puede afirmar que la pedagogía tradicional, en términos generales, atiende o se preocupa casi exclusivamente por un tipo de relación educativa: la relación de los docentes con los alumnos.

Las otras relaciones educativas ("docente-docente" y "alumno-alumno"), o son descuidadas, o al menos no son consideradas de modo expreso; frecuentemente se las ignora. El taller, por su modalidad operativa, implica un sistema de relaciones pedagógicas diferentes de las tradicionales, pues supone y exige una tridimensionalidad en las relaciones, a saber: docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente.

Si nos atenemos al tipo de relaciones docente-alumno de tipo tradicional a veces nos encontramos que son relaciones dicotómicas verticalistas, jerarquizadas y autoritarias (órdenes, instrucciones, contenidos, procedimientos, etc. que "bajan" desde el docente) y, en el mejor de los casos, son relaciones paternalistas o maternalistas.

Por otra parte, el proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en el docente, que juega un papel central en la realización de casi todas las actividades. Él es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles en la relación pedagógica. De ahí la importancia que se le ha otorgado a la "clase" como el "lugar específico para el aprendizaje".

Ahora bien, si el taller es un "aprender haciendo" a través de la realización de un proyecto con el protagonismo de todos los implicados, ésto sólo puede llevarse a cabo mediante una redefinición de roles, tanto del educador como del educando.

El **educador/docente** tiene una tarea de estímulo, asesoría y asistencia técnica. Como en todas las formas de pedagogía autogestionaria o participativas, es un animador que incita, suscita, excita, motiva e interesa, para que el educando desarrolle sus capacidades y potencialidades.

Por su parte, el **educando/alumno**, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje. El taller crea —debe crear— las condiciones pedagógicas y de organización para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionados con su disciplina.

Veamos los roles y funciones de unos y otros.

## a. Roles y funciones del educador

Partiendo del supuesto que un docente es una persona que ayuda a otras personas a aprender, esta función supone una serie de roles específicos: planificar la tarea, organizar el trabajo, seleccionar estrategias eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivar, animar y orientar a los alumnos, evaluar el rendimiento de los

mismos, etc. Estos, en términos generales, son los roles del docente en cuanto tal. Cada propuesta pedagógica, enfatiza de manera particular algunos roles.

Dentro del estilo propio de una pedagogía participativa, el educador no puede ser el clásico transmisor de conocimientos y habilidades. El docente concebido como el conducto que conecta el "tanque repleto de conocimientos y de saber", con el "tanque más o menos vacío" de los estudiantes, es lo que Freire llamó la "concepción bancaria de la educación" que está en las antípodas del estilo pedagógico propio del taller en cuanto supone una actividad y una implicación personal.

He aquí los que serían los roles y funciones principales del educador dentro de una concepción pedagógica que busca generar procesos de participación e implicación de los propios educandos:

- Sensibilizar y motivar; animar, suscitar e incitar el trabajo de los educandos para que tiendan a hacerse responsables de su propia formación.

- Animar que los educandos vayan autodeterminándose, es decir, que decidan por sí mismos (formular los propios objetivos en cuanto a formación), estimularlos luego a que cumplan las responsabilidades asumidas y que se autocritiquen cuando no lo han hecho.

- Proporcionar información e indicar fuentes de conocimientos, y transformarse él mismo en fuente de referencia.

- Actuar como asistente técnico, llenando los vacíos, cuando uno o más alumnos, o el grupo en su conjunto después de un esfuerzo de búsqueda y experimentación, necesita de ayuda.

- Enseñar a razonar y pensar científicamente:(*)

  — mediante una correcta formulación de los problemas, conforme aquello de que el saber plantear problemas es la base de todo el razonamiento científico;
  — siendo metódico y organizado en sus razonamientos, para planear cuidadosa y sistemáticamente la resolución de los problemas.
  — alentando y estimulando es desarrollo de una actividad científica, o sea, de una predisposición a "detenerse" frente a las cosas para tratar de desentrañarlas: problematizando, interrogando, buscando respuestas y sin instalarse nunca en certezas absolutas;
  — estando totalmente abierto al diálogo y al intercambio de puntos de vista, mostrando que él mismo cambia de posición (la rectifica, matiza o desecha), cuando el otro le muestra la insuficiencia de sus planteamientos.

- Llevar a que cada alumno interrogue, reflexione y piense por sí mismo; que sea él y no por referencia a la adhesión ideológica, política o religiosa que pueda haber hecho.

Hay otras cualidades que no he mencionado, pero que deben —o deberían— ser comunes a todos los profesores. Hélas aquí:

---

(*) Quizás, dicho así, pueda parecer un propósito demasiado difícil. Cualquiera podría ponerme a esta objeción inicial: ¿es que los profesores están preparados para enseñar a razonar y pensar científicamente? La objeción es totalmente válida... a veces he llegado a pensar (apoyado en la experiencia) que la inmensa mayoría de profesores no están preparados para ello. De lo que no deduzco, sin más, que no están preparados para ser profesores, pero sí aprovecho para destacar la importancia de que estén preparados para esa tarea: que ellos sepan pensar para poder enseñar a pensar. Sobre este tema hemos aportado algunas sugerencias en el libro *Acerca del pensar científico*. Humanitas, Buenos Aires, 1985.

- Crear un ambiente con un tono emocional/intelectual positivo que contribuya a la realización de un trabajo productivo y gratificante.

- Presentar de una manera dinámica e interesante los contenidos y explicaciones teóricas que tenga que realizar.

- Ser auténtico en sus manifestaciones: capaz de emocionarse, de reír y sonreír; tener sentido del humor e indignarse; en suma: expresar lo que siente en relación al tema que trata y su implicación con el mismo.

- Saber relacionar lo que enseña con las situaciones reales que se viven (texto con contexto), y de manera especial, con las actividades que se realizan en el taller.

Hay que recordar, por último, que el docente constituye un modelo para sus alumnos, al margen que lo pretenda o no. Constituye un modelo en un doble sentido: por su **coherencia** (o no) respecto de los valores que dice sustentar y por su **competencia** (o incompetencia) profesional expresada principalmente en el conocimiento de la asignatura que enseña y en la forma de enseñar. Los incoherentes enseñan, con su modo de ser, a tener un doble discurso; los incompetentes predisponen al facilismo de la chapuza.

### b. Roles y funciones de los alumnos

De un modo general podría decirse que los roles y funciones de los alumnos, son la otra cara de los que tiene asignado el profesor. Pero si sólo consideramos este aspecto, la afirmación sería parcialmente cierta. De lo que no cabe duda es que dentro de un estilo autogestionario, el educando no puede ser el clásico receptor pasivo de

conocimientos y habilidades. Y cuando decimos "pasivo" no es porque no exista ninguna actividad en el alumno, sino porque según este modelo el educando es concebido básicamente como el que recibe la "formación" (mayor o menor cantidad de saberes), que luego digiere (no siempre, por cierto), y asimila (a veces) y, por accidente suele aplicar a la vida. Todo lo que "digiere" o simplemente "amontona", tiene que retornarlo en una situación que se denomina "evaluación", "prueba" o "examen". Para algunos profesores seguidores de este modelo, el mejor alumno es el que "devuelve" con la mayor fidelidad posible, lo que ha recibido. Algunos profesores permiten un cierto aporte del alumno, pero... que no difiera en lo sustancial de lo que recibió.

En una pedagogía autogestionaria, no hay alumnos depositarios/receptores. Sus roles y funciones se redefinen de acuerdo a ciertos lineamientos fundamentales, que podemos resumir en lo siguiente:

- Entrenamiento para el desarrollo de la personalidad (aprender a ser), y el ejercicio responsable de la libertad, asumiendo su implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Preocuparse por adquirir la capacidad de "aprender a aprender", esto es, la adquisición de hábitos de estudio y autoformación. El énfasis no está dado en la adquisición de muchos conocimientos como era (y es, en algunos casos), el modelo clásico. Este cambio viene dado por dos razones principales: porque el cúmulo de conocimientos es tan grande que es imposible abarcar aunque sólo sea una pequeña parte de ello, y porque los adelantos científicos son tan acelerados que muchos de ellos rápidamente quedan obsoletos.

- Desarrollar formas pedagógicas que sean aprendizaje por descubrimiento personal y/o grupal, y la aplicación de lo que se conoce ("aprender a hacer").

- Hacer propuestas inventivas y originales, expresadas en:

  — la capacidad de dar una respuesta o una idea nueva, combinando u organizando elementos ya existentes.
  — resolver problemas concretos en situaciones concretas.
  — aplicar los conocimientos en las actividades concretas que se realizan y, en algunos casos, evaluando lo que se hace.

- Asumir una participación activa y responsable, con tendencia a trabajar en equipo.

- Tener una actitud de libertad, de no sumisión, pero sí de respeto hacia los profesores; una actitud de colaboración, libre, reflexiva y crítica.

Al tratar este punto sobre el rol y funciones de los alumnos, quisiera destacar un hecho: en los últimos años se ha ido dando una superación de las prácticas autoritarias por parte de los profesores y maestros, pero ha ido apareciendo la arbitrariedad y el capricho de los alumnos a niveles que no se daban en pasadas épocas, especialmente en los colegios de nivel medio. No se trata de que los alumnos se sometan a la autoridad del profesor, pero tampoco los alumnos deben tratar de imponer sus caprichos por el hecho de ser co-responsables del proceso de aprendizaje, como es el caso del taller.

Y una reflexión final que se relaciona tanto al rol del educando como del educador: se trata de la actitud de

respeto humano (de respeto recíproco), como ingrediente esencial para suscitar, desarrollar y mantener relaciones interpersonales positivas. Cuando no hay respeto mutuo entre los miembros componentes del taller, la interacción, o mejor todavía, los frutos de la interacción, se empobrece. Más aún: estas tensiones hasta pueden llegar a ser paralizantes y, en algunos casos, destructiva para los sujetos participantes. Adviértase que cuando decimos "respeto mutuo", no hacemos referencia a una actitud de acatamiento, veneración, temor o de formalidades rituales en las relaciones interpersonales, sino aludimos al sentido más profundo de su significado, conforme lo expresa la misma etimología del término en latín: **respicere**, "mirar". Respeto es sinónimo de miramiento, de atender y considerar a la persona en su irrepetible e incanjeable individualidad.

## ¿Cuándo y cómo debe intervenir el profesor en los momentos destinados al diálogo y la discusión?

He aquí una cuestión básica dentro de una pedagogía participativa. Si el profesor interviene mucho, no deja participar y hasta puede inhibir; si no interviene nada o muy escasamente, es probable que el proceso de enseñanza-aprendizaje no avance muy consistentemente (además, como docente revelaría ser un irresponsable).

Cuando pienso en lo referente a la intervención del profesor, lo hago teniendo en cuenta aquellos principios generales formulados por la UNESCO de los cuales ya hablamos en otra parte: aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer. Ahora bien, ¿cómo traducirlos operativamente en las intervenciones del profesor dentro de una pedagogía autogestionaria...? Esta es la cuestión.

No he podido elaborar una respuesta relativamente completa; me permito indicar las pautas que me he aplicado a mí mismo como profesor que pretende tener un

talante participativo. A mi entender hay que intervenir:

- Para proporcionar información o corregir errores de información. Sin embargo, cuando alguien proporciona un dato o información equivocada o insuficiente, el profesor no debe intervenir de inmediato, pues otro alumno podría hacerlo. Si nadie lo hace a él le corresponde.

- Para hacer aportes metodológicos o técnicos, de cara a mejorar el modo de abordar o tratar algún tema o problema.

- A fin de alentar que las intervenciones sean argumentativas, es decir, que cuando se está a favor o en contra de algo, se den razones o argumentos, y no que se hagan afirmaciones "porque sí", a nivel de simple "opinionitis" o "sloganitis".

- Cuando se hacen digresiones inútiles que desvían del tema; eso ocurre cuando el debate o análisis que se está realizando, "se va por las ramas". Se habla de todo menos de lo esencial. Es muy importante que el profesor oriente al estudiante para que sepa ceñirse a las cuestiones e ir al meollo de los problemas.

- Cuando se confunde lo accidental con lo esencial, lo accesorio con lo sustantivo.

- Cuando se utilizan argumentos de autoridad como criterios de verdad.

- Para evitar generalizaciones inadecuadas, sacando conclusiones sobre una base de datos no apropiados para hacerlo.

- Para corregir un modo de argumentación, en

la que de manera evidente, se excluyen pruebas o datos desfavorables al argumento u opinión expresada.

- Para evitar falacias o sofismas, es decir, el uso de argumentos que pretendidamente son lógicos, pero que tienen "algo" con lo que se encubre la falsedad del razonamiento. Estas falacias pueden ser de diferentes tipos:

  — falacias *ad hominem* (argumentos dirigidos contra el hombre): en lugar de responder con razones o argumentos pertinentes, se refuta censurando a la persona que sostiene una opinión contraria.
  — falacia *ad populum* (de populismo): se omite toda argumentación adecuada y todo tipo de razonamiento, invocando "razones" que no son sino formas de excitar los sentimientos y emociones del auditorio, a fin de que adopte un determinado punto de vista.
  — falacia *ad baculum* (de bastón): se apela a la fuerza o poder de algo o alguien que, con el "bastón" establece lo que es verdadero sobre una cuestión.
  — falacia *tu quoque* (tú también): no se utilizan ni argumentos, ni razones para replicar una acusación; se devuelve con una ofensa al acusador.

## 2. La triple dimensión de las relaciones pedagógicas en el taller

Todas las formas pedagógicas autogestionarias formalizan las relaciones pedagógicas en una triple dimensión, en razón de la implicación de todos y cada uno de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- docente-alumno
- docente-docente
- alumno-alumno.

## La relación docente-alumno

La triple dimensionalidad de estas relaciones, se enmarcan dentro de una pedagogía activa, realizada fundamentalmente mediante el trabajo grupal y/o en equipo. En el grupo o equipo de taller hay docente y alumnos, pero el docente no existe como el único que sabe y enseña, ni los alumnos como los que no saben y tienen que aprender.

Sin embargo, docentes y alumnos no son lo mismo en cuanto a roles y responsabilidades, tal como ya se indicó en otra parte del libro cuando se habla de la actitud dialógico. Afirmar que tienen los mismos roles, y peor aún practicarlo, sería una burda demagogia, un modo de disfrazar la incompetencia o una forma de complicidad con el facilismo. Docentes y alumnos se encuentran confrontados ante una tarea común en la que hay que resolver problemas y situaciones concretas, pero el docente tiene el deber de enseñar y el alumno de aprender. Ello no implica que en el trabajo en común, el docente también aprenda de los alumnos y de la práctica propia del taller. Si un docente no aprende nada en un taller, es por una de estas tres razones: a) porque el proyecto de trabajo es extremadamente pobre; b) porque los alumnos son incompetentes en grado máximo o absolutamente irresponsables y "pasotas"; c) o bien porque se "cree que las sabe todas" y no se abre a los aportes ajenos.

En el taller el acto pedagógico está centrado en el grupo que debe realizar un trabajo que constituye la situación de aprendizaje. Pero en el acto de **enseñar**, la responsabilidad principal es del docente y ello implica y exige competencia profesional. Y la responsabilidad de **apren-**

**der** es un proceso eminentemente personal que debe asumir cada alumno, como tarea insoslayable e intransferible. Por otra parte, para que el alumno aprenda verdaderamente, debe poder expresarse libremente y razonar sin estar coartado por la disciplina o la autoridad formal del docente.

## Las relaciones de los docentes entre sí

En cuanto a las relaciones de los docentes entre sí, ya no son solamente relaciones de tipo circunstancial (casi siempre administrativas y en pocas circunstancias de tipo pedagógico). El taller exige otro tipo de relaciones entre los docentes como consecuencia del trabajo conjunto que deben realizar; trabajo que los enriquece científica, pedagógica y humanamente, a condición que haya un mínimo de espíritu de equipo.

Al poner en marcha un taller no hay que ilusionarse con realizar, desde el primer momento, una tarea cooperativa. Para comenzar el mínimo que se necesita es la capacidad de co-actuación... Y eso no es poco.

## La relación alumno-alumno

Señalemos, asimismo, para mejor comprender el taller, que la pedagogía tradicional no exige ni necesita de las relaciones de los alumnos entre sí. Toda la dinámica del proceso de aprendizaje está centrada en el docente, consecuentemente este tipo de comunicación/colaboración entre alumnos no se considera como parte sustancial del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En las Escuelas y Colegios secundarios, así como en las Facultades y Escuelas Universitarias se constituyen, de hecho, pequeños grupos de alumnos que estudian en común. Pero este quehacer no se considera como una tarea pedagógica prácticamente, desde el punto de vista ins-

titucional, es como si no existiese.

A diferencia de la clase donde los alumnos constituyen "el auditorio", en el taller forman un "grupo de trabajo", llevando a cabo un proceso de aprendizaje en equipo, ya sea por el trabajo de reflexión como por la acción. De este modo los saberes, capacidades y habilidades de cada uno son tenidos en cuenta como un elemento fundamental de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de cada uno y de todos confluye en el trabajo colectivo. Ya no tienen que repetir textos como papagayos culturales, sino hacerse responsables de su propio aprendizaje.

Considerando el conjunto de las relaciones pedagógicas dentro del taller, cabría afirmar que hay que morir a los papeles o roles antes desempeñados como docentes y alumnos, para comenzar el aprendizaje de nuevos roles en una pedagogía de la responsabilidad compartida... Esto no se logra de un día para otro; implica y supone un proceso en el que docentes y alumnos deben re-educarse, modificando modos tradicionales de actuar en el acto educativo.

Así redefinidos los roles de docentes y alumnos, la relación entre ellos queda establecida en la realización de una tarea en común, organizada de manera cogestionaria y mejor aún si es autogestionaria. Todo ello, como ya se explicó, supone la superación de todo tipo de relaciones dicotómicas jerarquizadas, y la superación de relaciones competitivas entre los alumnos. El trabajo individual (que también tiene su espacio e importancia), se integra en la producción grupal o en equipo.

De este modo, se da la posibilidad de que los naturales protagonistas (educadores y educandos) del proceso pedagógico, puedan decidir acerca de la marcha de dicho proceso, es decir, de organizar y evaluar el trabajo, valorar su rendimiento y puntuar los resultados. En este contexto

se plantean las actuaciones de evaluación, tarea insoslayable para el cumplimiento de los propósitos educativos.

Sin embargo, es importante advertir que con esta redefinición de roles, particularmente en lo que hace a las formas de evaluación conjunta o de auto-evaluación, estas no garantizan un adecuado nivel de excelencia. La práctica nos ha puesto de manifiesto que las formas de evaluación conjunta docente-estudiantil, tienen algunas dificultades: a veces los niveles de exigencia establecidos por los mismos estudiantes tienden a ser bajos y esto puede deteriorar la calidad de la educación.

A pesar de las dificultades que acabamos de apuntar, en el taller, habida cuenta de que todos están implicados en la realización de la tarea, la evaluación debe realizarse de manera conjunta. Esta evaluación se hace teniendo en cuenta lo que se ha realizado (o dejado de realizar), teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Por otra parte, este procedimiento permite dar importancia al carácter formativo de la evaluación, con todo lo que ello implica de desarrollo de la capacidad de auto-crítica y de autoeducación ligado al "aprender a aprender".

Como ya lo indicamos, la práctica de esta modalidad ha puesto de manifiesto una serie de limitaciones. A veces este procedimiento fracasa como consecuencia de una falsa solidaridad estamental: los alumnos procuran que ningún compañero sea suspendido o aplazado. En otras ocasiones, existe una excesiva carga subjetiva en la evaluación: lo que se da como nota evaluativa, suele tener que ver mucho más con problemas personales (antipatías, simpatías, ajustes de cuenta, etc.) que inciden en los baremos para puntuar. Por último, hemos de decir que una evaluación conjunta realizada oralmente, puede quedar distorsionada por el impacto (positivo o negativo) de los primeros que intervienen, como consecuencia de un "efecto de contagio" que puede producirse.

# CAPÍTULO 4

# ACTITUDES Y CONDUCTAS BÁSICAS QUE EXIGE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL TALLER

---

*A objetivos pedagógicos diferentes, corresponden estilos pedagógicos diferentes. Ahora bien, los estilos pedagógicos se expresan a través de una serie de actitudes y conductas, y de modos de hacer tanto de parte de los educadores como de los educandos. La praxis pedagógica del taller también tiene su estilo, y a él queremos referirnos en este capítulo. Para que se entiendan bien los propósitos de esta parte del libro, advertimos de que no se trata de los aspectos organizativos y formales. Ni siquiera de la redefinición de los roles pedagógicos que tanto tienen que ver con el estilo pedagógico. Trataremos de examinar aquello que subyace a todo ésto expresado en actitudes y conductas. El taller —como una de las formas de pedagogía participativa y liberadora—, si no quiere quedar atrapado en un funcionamiento formal, pero carente de espíritu, debe caracterizar su estilo, en cinco notas sustanciales:*

- *capacidad de diálogo*
- *actitud de búsqueda de la verdad*
- *rechazo de toda forma de dogmatismo*
- *superación de las pautas de compor-*

*tamiento autoritarias*

- *autodisciplina, implicación y responsabilidad personal.*

# 1. Capacidad de diálogo

Aceptado como uno de los postulados básicos del sistema de taller, que el educando es un factor activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, resulta obvio que las posibilidades de una participación activa sólo se pueden dar en el contexto de una relación dialógica entre educador y educando. Como es obvio, las relaciones profesor-alumno quedan redefinidas en relación a lo que era —y es todavía— la pedagogía de la escuela tradicional, en la que si bien el alumno puede conversar con el profesor, principalmente para consultarlo y recibir orientación, esto no supone la existencia de diálogo en sentido estricto.

En el taller hay que constituir un equipo de trabajo (como se explica en otra parte). La interacción dentro de un equipo comporta reciprocidad, y esa reciprocidad sólo puede darse en una situación de diálogo, pero de diálogo en función de los propósitos del taller. Pero la capacidad de diálogo, sea en función del taller o de cualquier otro propósito, tiene sus exigencias y algunos aspectos sustanciales en torno a los cuales queremos hacer algunas reflexiones.

Dialogar es comunicarse; es una puesta en "estado de comunicación", en el que se produce una interacción/retroacción entre aquellos que dialogan. El diálogo —y la actitud dialógica que lo hace posible— es un elemento

sustancial de la pedagogía del taller. Y lo es, hasta el punto que puede afirmarse que sin diálogo, el taller como sistema de enseñanza/aprendizaje no puede funcionar. Y si funciona lo haría de manera muy deficiente.

Pero para que el diálogo sea auténtico y fructífero, hay una serie de exigencias y requisitos ineludibles. Ante todo conviene destacar que el diálogo implica un **tratamiento mutuo como personas iguales**, en el sentido de que las relaciones interpersonales,

- no serán horizontales........... de competencia
- ni verticales........................ de jerarquía
- sino comunitarias................ de colaboración

Hay, pues, en el diálogo dentro del taller, una comunicación horizontal entre iguales que participan en la realización de una tarea común. Esta tarea es la realización del proyecto que comporta el taller; en ella todos son iguales en cuanto personas, pero diferentes en cuanto a nivel de conocimientos y experiencias; de lo contrario no habría ni profesores, ni alumnos. Dicho en otras palabras: son iguales diferentes; la actitud dialógica no niega (al contrario exige) que el docente se asuma como educador y el alumno como alumno.

Esta comunicación horizontal entre iguales, excluye las relaciones verticales y los autoritarismos, y las formas dicotómicas jerarquizadas, en donde el diálogo entre iguales es imposible. Todo diálogo —también dentro del taller— está amenazado cuando la gente se expresa a nivel de personaje, y no logra nunca o casi nunca, comunicarse como personas. En ese sentido, el docente deja de ser "autoridad intelectual", y sus enseñanzas, análisis, conclusiones, etc., pueden ser cuestionados por los alumnos. En este punto vale aquello que decimos en otra parte con frase de Ortega: cuando enseñes, enseña de tal manera, que enseñes a dudar de lo que enseñas.

En otro nivel, la actitud dialógica supone **la capacidad de poner en cuestión las propias posiciones y maneras de pensar y hacer**, en el intercambio con los otros. Quien asume posturas que considera definitivas e inamovibles, discute pero no dialoga, ya que dialogar exige la capacidad de escuchar antes de responder, de hacernos cargo de las razones y argumentos de los otros y de corregir los posibles errores o deficiencias de nuestra propia posición que el otro u otros ponen en cuestión. En fin, supone abrirse a las perspectivas ajenas y en no rechazarlas apriorísticamente, como falsas o equivocadas por el solo hecho de no coincidir con nuestra manera de pensar. Por el contrario, mucho nos enriquece el hacer un esfuerzo por descubrir los elementos de verdad en las opiniones ajenas. De ahí que los dogmáticos y los sectarios carezcan de disposición para el diálogo, pues nada tienen que aprender o que cambiar.

El diálogo supone **una forma de intercambiar opiniones y puntos de vista**: excluye el lenguaje cáustico, la polémica ofensiva, el desvalorizar o descalificar al otro, y el rechazo apriorístico de las posiciones ajenas. En el diálogo hay que expresar y fundamentar las propias razones, hacerse cargo de las razones de los otros, señalar lo que nos parecen errores o deficiencias en el pensamiento de los otros, y en igual medida asumir y corregir los posibles errores y deficiencias que nos hayan señalado. El lenguaje orgulloso, hiriente, cáustico u ofensivo imposibilita el diálogo.

Tener **capacidad de "escucha activa"**, esto es, de escuchar al otro desde su perspectiva, desde su marco referencial, desde su biografía única e incanjeable con todas sus vivencias y experiencias... Sólo así puedo saber lo que el otro me dice, sin reajustarlo, reacomodarlo y/o modificarlo de acuerdo a mis propios esquemas y modos de pensar. Tanto el educador como el educando —en una experiencia de esta índole— deberían poder decir como Rogers: "he descubierto el enorme valor de permitirme

comprender a otra persona".

Pero se necesita de algo más para que el diálogo sea fructífero: **hay que romper las barreras mentales y conductuales**. Muchos docentes —y también muchos alumnos— no son capaces de iniciar nuevos caminos en sus prácticas y modalidades pedagógicas, debido a factores inherentes a su personalidad o a su entorno. Unos porque se sienten cómodos en la forma de hacer las cosas (están instalados en la rutina), y no ven necesidad de cambiar. Se han habituado a un comportamiento controlado y determinado desde el exterior.

Otros, piensan que hay que cambiar, pero la mediocridad del entorno los bloquea para iniciar nuevos caminos. Temen desentonar del resto. Con mucha frecuencia, el obstáculo más importante para producir cambios, proviene desde las mismas instituciones educativas: aplauden lo que es pragmático y realizable dentro del marco y estilo de "lo que se hace", comienzan a preocuparse si cambia mucho lo que se venía haciendo. Critican o ignoran a los "soñadores", a los que se atreven por nuevos caminos... No hay posibilidad de diálogo, desde la rigidez de las maneras de pensar. Por eso hablamos de la necesidad de romper las barreras mentales y conductuales que nos tienen prisioneros a modos y esquemas tradicionales.

Para que el diálogo, además de posible, sea fructífero, hay que **asumir la complejidad de los problemas**. De ahí que la simplificación mediante un pensamiento reductor/unidimensional/disyuntivo/maniqueo, hace muy difícil la interacción y el intercambio propio del diálogo, porque difícilmente se admite un matiz o perspectiva que no entra en el esquema simplificado del propio análisis. Las formas reduccionistas y unidimensionales en el análisis de los problemas, nos llevan a considerar con mucha frecuencia, que una propuesta o postura es contraria a nuestro pensamiento, cuando en realidad es complementaria.

### El diálogo incide en la transformación de la didáctica y de las formas pedagógicas

Desde la perspectiva y la práctica del educador, el diálogo en el taller transforma la didáctica tradicional (que es una "pedagogía de las respuestas"), en la que el profesor o maestro dice lo que a él le parece importante, en una "pedagogía de las preguntas": la tarea pedagógica tiene en cuenta aquello que les interesa y sobre lo que se interrogan los propios educandos, sin encerrarse sólo en ello.

El diálogo es también superación de la concepción bancaria de la educación que excluye de hecho el diálogo, por una educación problematizadora y liberadora, capaz de desarrollar el espíritu crítico, la autodisciplina, la capacidad de decidir por cuenta propia, el sentido de libertad creadora y el rechazo de toda hipocresía o pose intelectual.

Y como el diálogo en el taller, es una forma en que se expresa la búsqueda conjunta, esto conduce a que el educador se transforme en un asistente, en un doble sentido de la palabra: **asiste a la clase** en cuanto pone sus conocimientos a disposición de los alumnos y asume la responsabilidad de proporcionar información y orientación, al tiempo que asegura el intercambio. Y, **asiste a clase**, como quien va dispuesto a recibir de los otros. Esto es tanto más importante cuanto que lo que se privilegia son los esfuerzos orientados a enseñar "aprender a aprender" y "aprender a hacer", y no a los contenidos que se dan.

## 2. Actitud de búsqueda de la verdad

*En la búsqueda de la verdad, el mejor plan podría ser comenzar por la crítica de nuestras más caras creencias. Puede parecer un plan perverso, pero no será considerado así por quienes desean hallar la verdad y no la temen.*

***Karl Popper***

Nunca somos poseedores de la verdad. Cuanto más podemos llegar a ser permanentes buscadores de la verdad. He aquí, resumida en una frase, nuestra idea medular en relación a este punto. Pero, ¿qué es buscar la verdad...?

Ante todo hay que evitar el equívoco que podría inducir a pensar que buscando la verdad se podría encontrar "algo" ya hecho, acabado, manifiesto, reconocible, unívoco en sí mismo. O que la verdad se "puede poseer", como si se tratase de un puro objeto que basta recoger. No, esto no es posible: no existe "la adecuación entre el intelecto y la cosa", como se dijo por muchas décadas para definir a la verdad, considerada como algo que se podía aprehender con la inteligencia. Ni la ciencia, ni la filosofía contemporánea tienen una concepción tan simplista como insuficiente de la verdad, considerándola como algo manifiesto y objetivo que "está ahí", disponible para quien quiera apropiarse de ella.

Tal apropiación es imposible. Admitido esto, de lo que antecede se sigue que estamos "condenados" a vivir en la incertidumbre, en la relatividad de nuestras ideas y a pensar desde la perplejidad. Pero ni la incertidumbre, ni la perplejidad es escepticismo o nihilismo. Es simplemente, asumir de antemano, que nunca sacaremos a la luz, ni captaremos la entera plenitud y comprensión de aquel aspecto, fenómeno o proceso de la realidad que tratamos de conocer. Es asumir la interpelación permanente y la búsqueda constante, habida cuenta que nuestro pensamiento —y mucho más su expresión— está siempre limitado por un margen de oscuridad e imprecisión. Esto barre de nosotros todo dogmatismo, todo sectarismo. Muy saludable es tener siempre la sensación de que no se ha llegado hasta el final (no hay teorización definitiva acerca de nada) y, al mismo tiempo, tener la voluntad de seguir avanzando y buscando. Perplejos en la incertidumbre, no renunciamos a ninguna posibilidad. Todo puede ser po-

sible; nada me ofrece una certeza absoluta.

Quien no busca la verdad, al menos el porciúnculo de verdad que necesita para vivir y para actuar, es porque se cree en posesión de ella, se siente instalado en ella. Los pretendidos "propietarios" de la verdad absoluta (que por definición son los dogmáticos), son unos necios y soberbios en su seguridad, pues tienen la desgracia de ignorar la duda. Y no hay peor ignorancia que aquel que ignora su propia ignorancia. De ahí nacen las diferentes formas de dogmatismo y de comportamientos autoritarios que se expresan en los absolutismo científicos, religiosos, políticos y culturales que conducen siempre a no respetar ni asumir a los otros en lo que tienen de diferente.

Por eso el sabio y el hombre de ciencia, es aquel que sabe, sobre todo, lo mucho que no sabe. Es el que conoce su ignorancia, el que trabaja motivado más por la incertidumbre que por las certezas. Es el que busca incesantemente, situado en la provisoriedad y en la incertidumbre de lo que sabe.

Un educador tiene que "encarnar" en su vida esta actitud de búsqueda: por su forma de ser, por la forma en que dialoga con sus alumnos, por la forma que enseña y aprende y por la forma que evalúa la tarea de los educandos. Estos modelos de conducta valen más, educan más, que el mejor curso que pueda desarrollarse sobre el tema. Si pretendemos desarrollar en los educandos valores participativos, dialógicos, de autonomía y responsabilidad, comportamientos cooperativos y fraternales y actitudes críticas, todo ésto debe estar "encarnado" en el educador.

Estas consideraciones nos permiten ahora una mejor comprensión de lo que significa la actitud de "búsqueda de la verdad", como una actitud necesaria para un buen desarrollo de experiencias pedagógicas como la del taller. En lo sustancial se trata de una predisposición a preguntarse y a

realizar el esfuerzo de resolver con el máximo rigor, las cuestiones que se plantean como problemas. La actitud científica es, sobre todo, preguntar e interrogar, aunque no siempre la interrogación sea una pregunta correcta y no siempre se obtenga respuesta. Y cuando se obtienen respuestas, se sabe que éstas no son definitivas, y que el que busca, siempre está situado en la incertidumbre.

Pienso que una especie de pauta/programa sobre este punto, podría ser la que se propuso la revista **Arguments**, en Francia en su nacimiento y que transcribimos aquí:

> "Revisar sin ningún límite las ideas recibidas y las ideologías en curso; ejercer una crítica radical, sin dogmas ni prohibiciones, de la realidad y del pensamiento dominantes o pretendidamente revolucionarios; cuestionar todos los aspectos del mundo contemporáneo —sociales, políticos, humanos, literarios y artísticos, científicos y filosóficos— para que surjan sus problemas y sus crisis."

Toda pedagogía que pretenda desarrollar la potencialidad de los educandos, es decir, que tenga la intencionalidad de crear las condiciones para que logren la máxima realización posible en cuanto personas, necesita fomentar el desarrollo de una actitud científica como estilo de vida. Y en esa actitud científica una dimensión sustancial es la búsqueda incesante de la verdad. Aplicado esto a la educación, supone una metodología que en sus procedimientos incorpora la duda, el error, y la incertidumbre como parte esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje. Quien se cree poseedor de la verdad, no tiene la menor idea de lo que es la ciencia, ni el menor atisbo de actitud científica. Es incomprensible que eso se ignore en la pedagogía, ya sea en la forma de enseñar, como de aprender. Lo propio de la ciencia es avanzar a tientas, en la incertidumbre; a veces se retrocede, a veces se estanca, pero se busca siempre, a sabiendas de que nunca dejare-

mos de ser peregrinos en la incertidumbre. Todo cuanto el hombre pueda descubrir o aportar en el campo de la ciencia, será siempre una "sinfonía inacabada", una "obra incompleta", una "tarea sin terminar"... De ahí la necesidad de búsqueda incesante, sabiendo de antemano que nunca llegaremos hasta el final.

## 3. Rechazo del dogmatismo en cualquiera de sus formas

*Cuando enseñes, enseña a dudar*
*de lo que enseñas.*

***Ortega y Gasset***

Uno de los mayores obstáculos al desarrollo de una pedagogía autogestionaria y liberadora, es el dogmatismo. Y lo es, porque el dogmático tiene un modo de funcionamiento cognitivo expresado en la tendencia a sostener que los propios conocimientos y formulaciones, son verdades incontrovertibles, expresadas en juicios absolutos y caracterizaciones definitivas. Este modo de actuar y de pensar no puede armonizarse con una actitud dialógica, ni con una actitud científica. Una y otra suponen una apertura al cambio abierta al infinito.

Para el dogmático, la doctrina o teoría que sostiene escapa a cualquier discusión; su propia perspectiva es absolutizada, mientras que considera como no válidas o erróneas las otras maneras de considerar el problema. De ahí que el dogmático considere que toda forma de diálogo con quienes no piensan como él, sea una complicidad con el error y el mal.

Otra característica del dogmático es la de valorar los hechos *a priori* de la observación de los mismos y, en ciertas circunstancias, la de proponer soluciones aplicando a ciegas y mecánicamente los principios doctrinales o teóricos a

los que adhiere. Y esto ocurre así, porque es propio del dogmático pensar con patrones rígidos e imperturbables. Él "está" y "se siente" en la verdad y no tiene por qué preocuparse de verificar la validez de sus afirmaciones. No se trata de una certeza razonable acerca de las cosas, sino de una seguridad absoluta.

Como el dogmatismo conduce a una mentalidad cerrada, esto trae como consecuencia que el dogmático sólo puede ver de la realidad aquellos aspectos o elementos que coinciden con su "esquema incuestionable" de interpretación de la realidad.

Además, por su estructura mental y caracterial, el dogmático es sectario: no entiende ni tolera a quienes no pertenecen a su "secta", con prescindencia más o menos total de la verdad que puede haber en las argumentaciones y razonamientos de "los otros".

Puede decirse, por consiguiente, que el dogmático no razona; sus afirmaciones le parecen tan evidentemente verdaderas que no siente necesidad de responder con argumentos, datos, hechos, o lo que es lo mismo, de razonar discursivamente. Al ser incapaces de esa operación discursiva, recurren al fácil expediente de poner etiquetas descalificando a los que no pertenecen a su secta, o bien apelando a argumentos de autoridad.

Otra característica del dogmático es la propensión excomulgatoria. Según la intensidad de su cerrazón mental, en el dogmático siempre flota un olor a nauseabunda inquisición. Quienes no aceptan su dogma o sus verdades, caen en el anatema. Y cuando no es inquisidor o no condena, en el mejor de los casos lo que hace es despreciar a los que no piensan como él.

Decimos "rechazo del dogmatismo en cualquiera de sus formas", porque no sólo se es dogmático en lo religioso,

también se es en lo ideológico, lo político, lo científico y en todos los órdenes de la vida.

## 4. Autodisciplina, implicación y responsabilidad personal

Del mismo modo que se dice que la democracia es el régimen político que exige una mayor virtud y participación cívica de los ciudadanos, puede afirmarse con igual razón y fundamento, que la pedagogía del taller (y todas las pedagogías participativas), exigen una mayor implicación y responsabilidad personal, si la comparamos con otras modalidades pedagógicas. La autogestión supone la superación o reemplazo de la disciplina exterior y formal, por la autodisciplina: cada sujeto implicado (es decir cada tallerista) asume su responsabilidad sin necesidad de controles externos.

No cabe duda que el sistema de taller se basa en pedagogía de la responsabilidad. Lo que no siempre se ha tenido suficientemente en cuenta, es que esta responsabilidad no es fácil de adquirir cuando se ha estado acostumbrado a una disciplina impuesta desde el exterior. Son los otros (la familia, la escuela, el grupo de pertenencia y la sociedad en general) quienes en última instancia "indican" y "deciden" las conductas a seguir, aunque todos estén sometidos y actúen de acuerdo a ese control externo. En este punto cabe recordar aquello que decía Kant: "en la conquista de la personalidad y de la libertad individual, nuestros padres y nuestros profesores son nuestros enemigos naturales". Quizás habría que matizar tan tajante afirmación diciendo "suelen ser", pues de lo contrario habría que aceptar que el hecho de ser padres y profesores constituye por sí un obstáculo al desarrollo de la personalidad de los hijos y los alumnos.

Ante este desafío, surge una pregunta ineludible: ¿Có-

mo es posible que educadores y educandos asuman este estilo de responsabilidad y compromiso personal? No vamos a caer en la falacia de aquellos que hablando de política dicen que el pueblo no está preparado y, consecuentemente la democracia no es posible ahora. Hablando de educación utilizan una argumentación similar: como los educandos no son responsables, no hay que correr los riesgos que significa organizar o asentar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el supuesto de que actuarán responsablemente. No hay una preparación previa a la responsabilidad, para luego intentar una pedagogía autogestionaria. La autodisciplina y la responsabilidad se aprenden haciendo una tarea que exige disciplina y responsabilidad a quien la realiza. De ahí que el razonamiento debería ser al revés: es una pedagogía participativa la que mejor puede preparar progresivamente para la responsabilidad.

En efecto, la responsabilidad (como la libertad), no es un don, ni un regalo que alguien le da o transmite a la persona. Es algo que se debe aprender a ejercer, ejerciéndola. Se aprende a ser responsable teniendo que asumir —y asumiendo— responsabilidades. No se llega ser responsable, discutiendo, reflexionando y estudiando acerca de "cómo hacerse responsable".

Si bien admitimos que la responsabilidad se adquiere y se desarrolla ejerciéndola, y que el taller ayuda a ello, si no hay docentes y alumnos con sentido de responsabilidad, el sistema de taller no es posible. En esos casos se logra más recurriendo a las formas tradicionales de educación.

*Aun cuando el propósito sustancial de este capítulo ha sido el de referirnos a las actitudes y conductas básicas que exige la praxis pedagógica del taller, queremos destacar, asimismo, que pueden darse circunstancias en las que no es posible desarrollar una experiencia pedagógica*

*de las características y exigencias del taller. Y esto por una razón muy simple: porque no hay ni docentes ni alumnos que tengan el propósito de ir adquiriendo estas actitudes y conductas básicas.*

## CAPÍTULO 5

# TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS NECESARIOS PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL TALLER

*Cualquiera sea el nivel (preescolar, primario, secundario o universitario), y el tipo de taller o de carrera, el funcionamiento del taller necesita y requiere de la aplicación de determinadas técnicas, procedimientos y formas operativas. A nuestro entender es necesario un cierto dominio de técnicas grupales y de técnicas de investigación social. Saber operar y actuar como equipo de trabajo y conocer los procedimientos de toma de decisiones y de las formas que incitan a la creatividad. Examinaremos por separado cada una de estas cuestiones.*

*Las técnicas grupales y el trabajo en equipo son dos cuestiones estrechamente ligadas, con ciertas semejanzas, pero diferentes. En un caso se trata del uso de técnicas, en el otro de organizar el trabajo, pero ambas tienen que ver con la efectiva realización de una tarea pedagógica propia del taller, habida cuenta que por su naturaleza misma, presupone el trabajo conjunto.*

*Todo ésto tenemos que enmarcarlo en*

*una realidad que algunos pedagogos suelen tener muy en cuenta: la clase como grupo o la clase funcionando como grupo. Ese conjunto de personas que constituye un curso (que tiene clases en común de diferentes asignaturas) después de cierto tiempo de existencia se constituye en un grupo.*

*Y esto tiene implicancias pedagógicas, por el tipo de interacciones que se dan, por la dinámica de las fuerzas actuantes, los efectos sobre los comportamientos, el espíritu o clima grupal, etc. Obviamente que la clase como grupo tiene por objetivo aprender. Tratándose de una clase que procura aplicar una pedagogía autogestionaria, la participación en el grupo es primordial. En algunos casos —como en el taller— se constituye uno o varios equipos de trabajo, que, a su vez, constituyen diferentes grupos.*

*Ahora bien, la evolución de la dinámica interna del grupo de clase, incidirá (positiva o negativamente) en el funcionamiento de la clase. Esto que es válido para todo modelo pedagógico, tanto más lo es cuando se trata de un modelo de funcionamiento autogestionario, que necesita de una calidad y cantidad de interacciones de nivel más elevado que si se tratara de un modelo pedagógico tradicional, en el que los alumnos son individualmente dependientes del profesor.*

## 1. Las técnicas grupales

Como ya se indicó, el taller se organiza en uno o varios grupos, consecuentemente, dentro de esta modalidad pedagógica, buena parte del proceso de enseñanza/aprendizaje se da a través de la interacción y retroalimentación grupal. Pero eso no basta para el buen funcionamiento del taller, ni siquiera para que funcionen los grupos. El uso de técnicas apropiadas se hace absolutamente necesario para que las potencialidades del trabajo en grupo se hagan realidad. Es conveniente, diría más bien necesario, que los docentes que van a trabajar en un taller, principalmente los responsables de coordinación, tengan algún entrenamiento en técnicas grupales. Y decimos en "técnicas grupales" y no en "dinámica de grupos".

Mientras que la técnica de dinámica de grupos tiene por objetivo ayudar al conocimiento de los procesos y fenómenos psico-sociales que se producen al interior del grupo con el fin de abordar y resolver los problemas internos, las técnicas grupales son un conjunto de medios y procedimientos que, utilizados en situación de grupo, atiende simultáneamente a la productividad grupal (el logro de los objetivos del grupo) y a la gratificación. En otras palabras: procura que el grupo sea más operativo en cuanto a su capacidad de alcanzar los objetivos propuestos, y que al ser parte de él la pertenencia sea gratificante para cada uno de sus miembros.

Para el buen funcionamiento del taller, damos prioridad al buen manejo de las técnicas grupales, y no tanto al conocimiento y práctica de la dinámica de grupos, aunque si se conoce, tanto mejor. Pero lo sustancial —insistimos en la idea— no es conocer lo que pasa en el seno del grupo, sino que el grupo sea productivo de acuerdo a los objetivos propuestos (en este caso de aprendizaje, mediante la realización de un proyecto).

Conforme a la distinción que hace María José Aguilar de las técnicas grupales (y que es la que nosotros utilizamos), cabe diferenciar entre:

- técnicas de iniciación
- técnicas de producción grupal
- técnicas de medición y control.

Todas ellas han de utilizarse en el taller. Las de iniciación para crear el grupo en cuanto tal; las de producción grupal para que el grupo realice con fruto su tarea y las de medición y control pueden utilizarse como uno de los medios de evaluación del trabajo.

Existiendo un amplio desarrollo de las técnicas grupales y estando disponible una amplia bibliografía, no vamos a explicar aquí ninguna de las técnicas de posible utilización en el taller. Remitimos al libro de la autora antes mencionada(*), por ser el que mejor expresa nuestro modo de concebir y utilizar las técnicas grupales.

## 2. El trabajo en equipo

Para el trabajo en equipo se necesita de las técnicas grupales; pero ello no basta. Como ya lo indicamos, en el sistema de taller no se pueden conseguir adecuadamente

(*) Aguilar, María José, *Cómo animar un grupo*. ICSA, Buenos Aires, 1990.

sus objetivos de enseñanza-aprendizaje, si no se hace un trabajo en equipo. No cabe duda que el trabajo en equipo, es una necesidad insoslayable, no sólo para llevar adelante el taller, sino de manera especial para actuar en la realidad social en que estamos insertos, habida cuenta la complejidad de la misma y sus múltiples interdependencias.

Adviértase que no hay que incurrir en el error de considerar que "trabajar juntos" es "trabajar en equipo". Mucho se habla de "trabajo en equipo", pero poco se hace de trabajo en equipo. No porque no se quiera, sino porque ello tiene muchas dificultades. Un equipo de trabajo no se constituye con sólo decidir hacerlo. Para lograr un buen funcionamiento y eficacia de equipo, en su constitución hay que combinar la resultante de tres factores:

- **Determinar las tareas a realizar** conjuntamente, de acuerdo a las actividades que debe llevar a cabo el equipo para alcanzar los objetivos del taller.

- Establecer claramente las **relaciones técnicas o funcionales** que se derivan de esos objetivos, con el fin de determinar las responsabilidades de unos y otros en lo que hace a la realización de actividades y tareas y a la forma de realizar el trabajo propiamente dicho.

- Considerar **los procesos socio-afectivos** que surgen de la inserción de los factores humanos intervinientes y que hacen referencia a las **modalidades y tipos de relaciones que se establecen** entre las personas que forman parte de un grupo (en este caso con el propósito de constituirse en equipo). Aquí tiene que ver todo lo que hace al carácter informal y emotivo que se da al interior de todo grupo.

Otra cuestión a considerar, es que nuestra educación y socialización no siempre ayuda a que tengamos aquellas cualidades necesarias para el trabajo en equipo. Más bien ocurre lo contrario. Pero en el taller, como ya se dijo, hay una exigencia de trabajo en equipo. Ello supone actuar con los demás, colaborar con los otros, distribuir funciones y responsabilidades. Aunque no sea un objetivo explícito, el taller es una pedagogía válida de entrenamiento para el trabajo en equipo. Hay que trabajar con otros, aprender a escuchar las opiniones y los aportes de los otros; saber expresar los propios puntos de vista... Un taller no puede funcionar eficazmente con personas que, estando en una tarea en común, actúan cada una por su lado, o con personas desinteresadas de la tarea o programa que tienen que realizar. De ahí que **trabajo en equipo y pedagogía de la responsabilidad**, son dos notas o características fundamentales que surgen de las relaciones pedagógicas que se establecen en el sistema de taller.

No cabe duda que el taller es un sistema apto para entrenar en el trabajo en equipo, pero ello no está resuelto con sólo decidir hacer un taller. El problema básico que se confronta en su organización es el siguiente: ¿cómo constituir los equipos o grupos de trabajo?, y, una vez constituidos, ¿cómo asegurar que los equipos funcionen de manera productiva y gratificante?

Para responder a estas cuestiones de una manera práctica, queremos señalar cuáles son las **características esenciales de un equipo de trabajo**. Para ello recurrimos tanto a los aportes de la psicología de grupo, como a los especialistas en administración; todo ello tamizado por nuestra propia experiencia.

## Características esenciales de un equipo de trabajo

### a. Objetivos comunes

Para que exista un equipo es necesario que haya un objetivo común claramente definido y aceptado por todos los miembros que quieren constituir el equipo. Pero además, ha de existir la voluntad expresa de que cada uno de los integrantes estén decididos a realizar un esfuerzo para el logro de esos objetivos, mediante la realización de un conjunto de actividades y tareas específicas.

### b. Número limitado de miembros integrantes del equipo

En un equipo de trabajo debe darse una productividad conjunta, pero esto último no puede lograrse si el número de personas que lo conforman es muy elevado. Ello no obsta que dentro de una institución se requiera la articulación de varios equipos. Esta cuestión no la trataremos aquí, sólo hablaremos del equipo en sí. Para nosotros el óptimo, en cuanto al número de participantes, puede encerrarse en la fórmula 7 ± 2. Es decir, un equipo ha de estar constituido por 5 personas como mínimo y 9 como máximo. Por debajo de 5 integrantes, difícilmente pueda darse una interacción/intercambio que genere una alta productividad, y cuando sobrepasa de 9 miembros, a medida que aumenta el tamaño del equipo, disminuye el tiempo disponible de cada miembro para aportar al conjunto y la dinámica interna tiende a hacerse más formal.

### c. Organización

Un equipo no es algo desarticulado o inorgánico; al contrario, hasta su misma denominación denota la idea de acción conjunta. Si bien la estructura organizacional ha de variar según sean los objetivos propuestos por cada equipo,

existen algunos aspectos que son comunes a casi todos ellos:

- **Estructura participativa**

Mediante la cual cada uno de los integrantes del equipo participa activa y responsablemente con el fin de alcanzar con éxito las tareas propias del equipo. Ésta es la base personal de todo equipo: la actividad personal de cada uno de los participantes contribuyendo en la realización de los objetivos del grupo. Un equipo está tanto más integrado como tal, cuanto más se ha logrado integrar los objetivos personales con los objetivos generales del equipo.

- **Delimitación, distribución y aceptación de funciones y actividades**

Para el logro de los objetivos hay que realizar una serie de funciones, actividades y tareas que no serán iguales para todos. Es de sentido común que un trabajo conjunto no puede darse, cuando "todos están en todo"; esto produce una dispersión o una ambigüedad en cuanto a las responsabilidades. Para evitar este fenómeno es necesario una distribución de funciones, actividades y tareas, y, por supuesto, de las responsabilidades que se derivan de ello. Esta es una de las primeras decisiones que hay que tomar, desde el momento en que se decide constituir un equipo. Pero esta delimitación y distribución de tareas no basta; es necesario que todos y cada uno de los miembros lo acepte. Esta confluencia y articulación de funciones, actividades y tareas, es la base de un trabajo en equipo bien organizado que permite aumentar la capacidad operativa y tomar decisiones adecuadas.

Consecuentemente, cada uno debe conocer, aceptar y asumir las actividades y responsabilidad que corresponden a su función, procurando que sus tareas confluyan con los objetivos generales del equipo. Un equipo de trabajo no

puede funcionar con miembros irresponsables o que no asumen seriamente sus responsabilidades. Por otra parte, tiene que haber un compromiso e implicación personal de cada miembro del grupo para crear, mantener y desarrollar el espíritu de equipo.

- **Conducción, coordinación o liderazgo participativo**

De todo lo dicho queda claro que un trabajo en equipo no puede darse con una dirección autocrática. Si existen relaciones de dominación/sumisión o relaciones competitivas, difícilmente pueda darse un trabajo en equipo. Tampoco puede existir un equipo, si cada uno hace lo que mejor le plazca. Para que un equipo funcione con eficacia, alguien debe tener una responsabilidad de coordinación, dirección o liderazgo.

Ya sea que esa dirección se derive de razones funcionales o jurídicas, tal liderazgo situacional (apoyado frecuentemente en un mayor conocimiento o habilidades tecnológicas), no debe afectar lo más mínimo a la igualdad de condiciones entre todos los miembros del equipo. De lo que se trata es de desarrollar y perfeccionar la asociación igualitaria de todos los miembros, aunque la estructura o forma de organización del equipo, implique funciones de distinta jerarquía.

- **Reglas de funcionamiento y disciplina interna**

De acuerdo a los objetivos propuestos y a la organización establecida, es necesario acordar normas o reglas de funcionamiento que impliquen una disciplina interna congruente con las actividades y funciones de cada uno. Estas normas establecidas por acuerdo conjunto, deben reunir tres requisitos:

* ser **realistas**, esto es, viables: para ello deben per-

manecer dentro del nivel de posibilidades de cumplimiento de parte del equipo;

* tener una cierta **significación** para todos los integrantes del equipo;

* ser **asumidas** por el equipo en su conjunto y por cada miembro en particular; que todos y cada uno estén interesados en su cumplimiento.

Con reglas así formuladas y que permiten que cada uno sepa a qué atenerse, se aseguran unas mejores relaciones interpersonales, porque si no, muchas cosas quedan libradas a la buena voluntad de cada uno o a lo que buenamente interprete para cada circunstancia. Y esto puede dificultar seriamente la articulación del trabajo y provocar, además, rozamientos personales.

### d. Complementación humana e interprofesional

Si hubiese que elegir una palabra que designe lo sustancial de un equipo, ya sea en lo socio-afectivo como en lo funcional, esa palabra sería **complementariedad**. En efecto, la acción conjunta y la ayuda mutua que presupone el trabajo en equipo, exige e implica que cada uno comprenda, y sobre todo que practique, la complementariedad («un complemento, dice el diccionario, es lo que se añade a una cosa incompleta para que esté entera»).

Un equipo cumple con su razón de ser, cuando cada uno por pertenecer a él se realiza y completa más plenamente. Si no hay complementación, no hay equipo, puesto que el trabajo de cada uno no se articula con el de otros, de modo tal, que al aportar cada miembro sus conocimientos, habilidades y competencias, no sólo contribuye al logro de los objetivos comunes, sino también al enriquecimiento de los otros. Si existe realmente un verdadero trabajo en equipo —cosa que no es muy frecuente— se le

debe asignar la máxima importancia a la realización personal.

Pero como un equipo está integrado por personas y no por máquinas, el enriquecimiento personal se hace mucho mayor, si se aportan también las modalidades, formas y estilos personales. Esta diferencia de habilidad y pluralidad de estilos, debe ayudar al desarrollo y crecimiento humano de todos los miembros.

Al hablar de complementariedad, aludimos tanto a la complementariedad humana (de la que ya hablamos), como a la complementariedad inter-profesional o inter-disciplinar. Una u otra sirven para el intercambio de conocimientos, experiencias, habilidades y perspectivas.

Cuando actuamos sobre una realidad, ésta no presenta sectores claramente diferenciados: el social, el económico, el pedagógico, el político, el cultural, etc.; todo está entrelazado. Si se es capaz de hacer un abordaje más global, más holístico, tanto mejor. Un equipo polivalente o multidisciplinar, puede asumir mejor su acción sobre la realidad cuando cada miembro realiza sus actividades en un contexto de cruzamiento fertilizante de conocimientos, habilidades y puntos de vista de las diferentes perspectivas profesionales. Esto no sólo permite una comprensión más total y más global de las situaciones-problema, sino que facilita también la realización de una acción integrada.

De lo que se trata, en suma, es de que todo confluya al esfuerzo común, combinando lo productivo y lo gratificante. Con ello se enriquece el conjunto y cada uno en particular. Entonces sí, se llega a disfrutar el trabajo en equipo y a crecer humana y profesionalmente.

### e. Capacidad de aprovechar conflictos y oposiciones

Un equipo, como todo grupo humano, no es una isla

paradisíaca que funciona armónicamente por el solo hecho de constituir un equipo. En él existen —coexisten— personalidades diversas, con actitudes, comportamientos, simpatías, afinidades y antipatías. Esto ocurre en el seno de todo grupo, produciendo, por una parte tensiones y conflictos, y por otra atracciones y afinidades.

Si un equipo de trabajo está vivo y es dinámico, habrá discusiones —a veces con vehemencia—, y eso es saludable si todo se hace con un espíritu de cooperación y lo que se procura es mejorar cuanto se hace para el logro de los objetivos finales del grupo. Este trabajo de diálogo/discusión incrementa la capacidad de innovación y permite la clarificación de las posiciones. Pero, al mismo tiempo, produce tensiones.

Desacuerdos y conflictos son normales; estas diferentes maneras de ver los problemas y de abordar las soluciones, forma parte del entramado de todo grupo. Por otra parte, en todo equipo el contacto o las relaciones más o menos cotidianas produce desgastes y rozamientos. La cuestión está en cómo encarar estos problemas con el propósito de aprovechar, integrar, elaborar y superar las oposiciones. Si ello no se logra, el equipo —en cuanto grupo— enferma y esta patología grupal conlleva una serie de dificultades para el trabajo conjunto. La conclusión o consecuencia de todo esto es obvia: si dentro de un grupo de trabajo, no existe madurez emocional y profesional para manejar adecuadamente las diferencias personales o de enfoque, de modo que se puedan integrar las diferencias en una interacción positiva, no es posible un trabajo en conjunto. No es posible, que en tal situación, exista un equipo.

En algunas circunstancias los conflictos y tensiones se deben a enfrentamientos en torno a cuestiones sustanciales. En estos casos, quizás lo mejor sea disolver el equipo.

### f. Atención personal y búsqueda del espíritu de equipo

Como ya se dijo en la primera parte de este apartado, existe en todo equipo un entrecruzamiento entre el nivel de trabajo (manifiesto, expreso, racional, consciente) y el nivel emocional (implícito, afectivo, racional y, frecuentemente, inconsciente). Esta última es la dimensión o faceta que queremos considerar más en particular en este parágrafo, atendiendo a dos dimensiones: lo que concierne a lo personal y lo que hace al espíritu de equipo.

En lo personal lo que hay que lograr es que cada uno, dentro del grupo se sienta «alguien», que sea aceptado y apreciado por lo que es, acogido en su libertad y en sus peculiaridades, de modo tal que las relaciones en el grupo le permitan desarrollar sus potencialidades. Este sentimiento gratificante y satisfactorio de participación en un grupo, por la atención que en él se recibe, es lo que desarrolla el «sentimiento de nosotros».

Una constatación fundamental dentro de la vida de los grupos (en nuestro caso, de grupos que constituyen equipos de trabajo), es la siguiente: la satisfacción de las necesidades personales del individuo al interior de un grupo, es el «cemento» que más lo liga con la vivencia de pertenencia al grupo. Quien no encuentra satisfacción personal en el grupo o equipo al que pertenece o trabaja, nunca lo sentirá como cosa propia.

Al considerar al grupo como colectivo hemos de tener en cuenta, que el grupo es también una entidad emocional. Como tal permite desarrollar en mayor o menor profundidad la personalidad de cada uno y la cohesión de todos dentro del grupo. Esta cohesión produce lo que se llama el «espíritu de grupo» o «sentimiento de pertenencia», que se expresa en múltiples formas, pero que es fundamentalmente en el interés por el mejoramiento personal.

Digamos, por último, que el ser aceptados y aceptar a los otros, es el mínimo necesario para trabajar en equipo. Pero cuando se va más allá de la aceptación y se desarrollan sentimientos de pertenencia e integración —hay identidad y entidad emocional—, es cuando puede afirmarse que existe el espíritu de equipo.



En cuanto a la forma de constituir los equipos dentro de un taller pedagógico, existen dos alternativas básicas:

a. que se organicen libremente (los mismos participantes deciden cómo hacerlo); para ello hay dos formas principales de llevarlo a cabo:
   - por afinidad (se conocen o son amigos y desean trabajar juntos)
   - por interés en la actividad propuesta: se agrupan quienes desean realizar determinadas tareas

b. que los organice el responsable del taller, teniendo en cuenta lo que estima como la mejor distribución de tareas.

Nos parece que la primera de las fórmulas (organización libre) es la más adecuada a la metodología y estilo del taller, aunque no siempre es posible combinar afinidad/amistad, con la coincidencia de intereses en cuanto a las tareas a realizar.

Para mantener la cohesión/armonía/productividad del equipo de trabajo, dos sugerencias parecen oportunas:

— asegurar un reparto equitativo de tareas, y que el control o evaluación operacional, garantice el cumplimiento de esa distribución de tareas;
— dosificar las intervenciones de los docentes (ver el punto de este capítulo), pero al mismo tiempo lo-

grar que sus actuaciones sean motivadoras y estimulantes para el trabajo que se realiza.

Un problema de otra índole, pero relacionado con todo lo anterior, es el siguiente: ¿conviene que los equipos de trabajo sean siempre los mismos o que vayan evolucionando a lo largo del trabajo? No existe a mi entender, ninguna normativa general sobre este punto, salvo la de ser flexibles para asegurar la marcha general del taller.

Pasando a otro orden de cosas, pero relacionado a la forma de organizarse, quisiera señalar otra dimensión o resultado que puede obtenerse del sistema de taller. Es un logro que se puede alcanzar cualquiera sea el propósito del taller: desarrollar la capacidad, las habilidades y las aptitudes para organizarse. Incrementar la capacidad de organizarse, no es nada desdeñable, cualquiera sea la carrera y cualquiera sea la índole del taller que se realiza.

## 3. Nociones básicas de investigación social

En el taller, necesariamente hay que realizar algún tipo de investigación. Sea ésta muy simple o muy sofisticada, hay que tener algunas nociones básicas de cómo organizar el trabajo de investigación. No se trata de proporcionar a los alumnos un "racimo de simples e ingenuas reglas" como diría Feyerabend, sino de "instrucciones concretas para tratar problemas científicos", como lo indica Bunge que, de ningún modo, nadie pretende que sean reglas "ciertas e infalibles" para el abordaje de la realidad.

Siendo la investigación un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite indagar sobre algún aspecto de la realidad, esto supone e implica una forma de tratamiento de los problemas y una forma de organizar el proceso propiamente investigativo. En este apar-

tado, pretendemos proporcionar algunas nociones básicas, o para ser más precisos, ofrecemos un esquema del desarrollo ampliado que hemos realizado en el libro *Técnicas de investigación social.*

No basta con tener más o menos claro en qué consiste el método y la investigación científica, es igualmente importante saber cómo se realiza una investigación. Dicho en otras palabras, cómo se operacionaliza el método científico aplicado a un determinado ámbito o sector en donde se realizará la investigación. Esta tarea de establecer procedimientos para asegurar mejores y más precisas respuestas a los problemas formulados en la investigación, es lo que se denomina **organización del trabajo de investigación**. Puede decirse, por consiguiente, que la organización del trabajo de cara a la realización de una investigación, es el modo de saber hacer un estudio de acuerdo a los requerimientos del método científico.

Advertimos que la guía que proporcionamos en este apartado, debe tomarse como una orientación general y no como un recetario. Si así se hiciere, se corre el riesgo de anquilosar o cuadricular la inteligencia y de ahogar la imaginación. Lo que aquí presentamos, sólo intenta indicar las fases o pasos lógicos del proceso de investigación. De ningún modo se trata de fases o etapas que necesaria y obligatoriamente habrá que seguirse. En la práctica, en cada investigación en concreto, este diseño se tendrá que adecuar a "la siempre cambiante multiplicidad de las condiciones sociales".

Digamos, por último, que la organización del trabajo de investigación consiste en disponer de todas las operaciones necesarias para su realización, que podrían resumirse en el siguiente esquema:

— Formulación del problema
— Fase exploratoria
— Diseño de la investigación:

- elaboración del marco teórico
- constitución del equipo de investigación
- coordinación de tareas
- elección de los instrumentos metodológicos
- organización del material de consulta e investigación
- determinación y elección de la muestra

— Implementación de la investigación
— Trabajo de campo
— Trabajo de gabinete

En la o las investigaciones que hay que realizar en un taller, no necesariamente siempre habrá que cumplir con todos estos pasos o fases. Sin embargo, conviene tener en cuenta los aspectos que comporta la organizacón de un trabajo de investigación. Sobre cada uno de esos puntos, haremos una breve explicación.

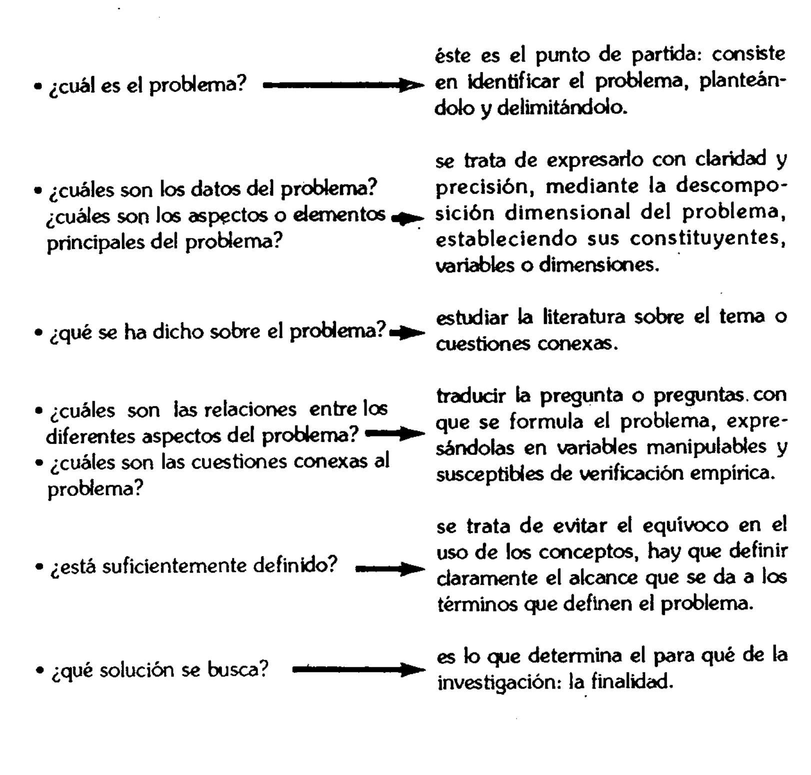
## 1. Formulación del problema

El problema, o dicho con más precisión, la formulación del problema es el primer paso del proceso de investigación. El trabajo científico consiste, fundamentalmente, en formular problemas y tratar de resolverlos. Consecuentemente, el trabajo de investigación comienza con la formulación del problema y se extiende por una serie de fases hasta encontrar respuesta (que puede ser válida o no) al problema planteado.

La regla de oro del comienzo de todo proceso de investigación, puede resumirse en la siguiente frase: **el problema debe estar bien formulado**. Aquí puede aplicarse aquello de que un problema bien planteado está un 50% resuelto.

Formulado el problema —de manera específica, precisa u operativa—, el trabajo científico consiste en "ir atacando" (en el sentido de "ir tratando de resolver"), cada

uno de los sub-problemas que en el lenguaje de la metodología científica se denominan "dimensiones" o "variables" del hecho a investigar. Se trata de la descomposición dimensional del problema, para lo cual pueden ser útiles las siguientes pautas:




Además de la descomposición dimensional del problema, una correcta formulación del mismo, debe concretarse en lo que se denomina la **enunciación del problema**. Esta tarea consiste en responder de manera clara, concreta y precisa al qué y para qué de la investigación.

## 2. Fase exploratoria

Esta fase se hace juntamente con la formulación del problema y ayuda a esta tarea. Consiste básicamente en la consulta y recopilación documental, la búsqueda de

referencias, la consulta de informantes-clave, etc. Su propósito es el de familiarizarse e interiorizarse con parte de los conocimientos existentes dentro del campo o ámbito que es objeto de investigación. Dentro de esta fase exploratoria, en algunos casos hay que incluir la realización de un "contacto global" o primer abordaje de la realidad a estudiar, mediante una visita sobre terreno.

## 3. Diseño de la investigación

Una vez delimitados los objetivos de la investigación, hay que dar un paso más y ver cómo organizar el conjunto de operaciones básicas que permite llevar adelante el proceso de investigación. Esto es lo que se llama el diseño de la investigación. Término que sirve para designar el esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos y actividades a realizar para guiar el curso de una investigación.

Incluye una serie de tareas, a saber:

a. **Elaboración del marco teórico**: tarea harto difícil para un estudiante a nivel secundario o a comienzos de la carrera universitaria. Sin embargo, lo que interesa de manera especial es de que el estudiante sepa que no se va a la realidad como si la mente fuese una tabula rasa, sino tiene que ser consciente que desde su lengua materna, su cultura hasta sus conocimientos teóricos y su cosmovisión, condicionan la lectura que se hace de la realidad.

b. **Constitución del equipo de investigación**: de ordinario coincide con la estructura organizativa del taller, pero en algunos casos puede constituirse un equipo con ese propósito en particular.

c. **Coordinación de las tareas a realizar**, distribuyendo las responsabilidades entre los diferentes talleristas, de acuerdo a la investigación que se pretende rea-

lizar, los recursos disponibles y la cooperación que se espera obtener.

d. **Elección de los instrumentos metodológicos**, es decir, de los métodos y de las técnicas a utilizar. Del conjunto de técnicas de investigación (observación, recopilación documental, entrevista, encuesta, cuestionario enviado por correo, escalas de medición de actitudes y opiniones, tests, sociometría, análisis de contenido, semántica diferencial), no cabe duda que las cuatro mencionadas en primer término son las más utilizadas y utilizables en un trabajo de taller. Estas técnicas de recopilación de datos y de información, se han de complementar con el uso de técnicas de estadística y en algunos casos con procedimientos de experimentación. También podría utilizarse como procedimiento de recopilación el estudio de caso o historia de caso.

e. **Organización del material de consulta e investigación** que consiste básicamente en dos tareas:

- clasificación del material que hay que consultar para realizar la investigación
- ordenación del material: informaciones diversas y datos recogidos durante la misma investigación.

Esta tarea que, con frecuencia es una forma de artesanía intelectual, puede ser de gran utilidad para la formación del estudiante, de cara a desarrollar su capacidad y sus habilidades para organizar el trabajo y como primera fase en la capacidad de sistematización de experiencias y conocimientos.

f. **Determinación y elección de la muestra**: difícilmente la investigación que se realiza en un taller, exija elegir una muestra, ya que se realizan estudios a escala micro-social o de ámbitos bastante limitados. Sin embargo, conviene que tengan algunas nociones básicas de las técnicas de muestreo, como procedimiento que permite

tener un juicio sobre un total o conjunto, mediante la recopilación y examen de una parte denominada "muestra", que se selecciona por procedimientos científicos que reciben el nombre de "muestreo".

### 4. Implementación de la investigación

Se trata de contar con los medios necesarios para llevar a cabo el estudio, ya sea gastos de material de oficina, encuestas, viajes, etcétera.

### 5. Trabajo de campo

Se realiza en contacto directo con la comunidad, grupo o personas que son motivo de estudio. Básicamente consiste en la obtención y recopilación de datos.

### 6. Trabajo de gabinete

Terminadas las tareas de recogida de datos, hay que volver otra vez al trabajo de gabinete para proceder al procesamiento de los mismos, mediante la ordenación, clasificación y organización de los datos recogidos. En esta última fase podemos distinguir tres tareas principales:

- clasificación de los datos mediante la codificación y tabulación de los mismos
- análisis e interpretación de los resultados
- redacción del informe que contiene los resultados de la investigación.

## 4. El proceso de toma de decisiones

Digamos ante todo, y a modo de advertencia preliminar, que cuando se habla de proceso de toma de decisiones, hay que diferenciar entre la "toma de decisiones en solitario" y la "toma de decisiones en grupo". Dentro del taller, la toma de decisiones pertenece a esta última categoría.

Siendo el taller una pedagogía en donde cada uno debe asumir un papel protagónico, obviamente, esto supone tomar decisiones: elegir respuestas y hacer algo (o no hacerlo). Cada día tomamos muchas decisiones, pero de ordinario no lo hacemos como "toma de decisiones". Frente a muchas opciones respondemos con normas y pautas socioculturales por la vida". Pero no es este el tipo de decisiones que nos interesa examinar en este contexto, sino las decisiones que se toman para pasar a la acción, después de un proceso previo de análisis que conduce a actuar de determinada manera.

Aquí entendemos por toma de decisiones, el proceso de elegir o escoger una alternativa entre aquellas disponibles, considerando los factores involucrados y sopesando las diferentes posibilidades. En la práctica, suelen ser posible dos o más formas alternativas de actuar para solucionar un problema, pero es imposible actuar de acuerdo a todas esas formas posibles. Es necesario optar, es decir, elegir una forma de actuar entre varias posibles. Esta forma de actuar que se elige, es aquella que se supone mejor cumple con el fin de alcanzar las metas y objetivos propuestos. Esta necesidad de optar y elegir, surge de la misma dinámica del taller. Consecuentemente, para llevar adelante un taller, especialmente a nivel universitario, hay que saber tomar decisiones. Por otro lado, considerando el problema desde un punto de vista pedagógico mucho más amplio, el taller suple una deficiencia que suele encontrarse en las formas más clásicas de educación: no tener espacios o formas de enseñar a tomar decisiones... De lo que se trata, en fin, es de que educadores y educandos, tengan un cierto manejo del proceso de toma de decisiones.

## Los pasos en el proceso de toma de decisiones

Hace unos 80 años, John Dewey había propuesto una

serie de pasos para la toma de decisiones. Lo sustancial consistía en preguntar: ¿cuál es el problema?, ¿cuáles son las alternativas?, y, ¿qué alternativa es la mejor?

Con posterioridad al esquema elaborado por Dewey se han hecho muchas elaboraciones, indicando los diferentes pasos que comporta la toma de decisiones. Nosotros proponemos uno de los esquemas o modelos al uso y que nos parece más pertinente a nuestros objetivos. Helo aquí reflejado gráficamente, según la versión que hacemos del mismo.

Situación-Problema
que se confronta.

**DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Actividad de:



Búsqueda de datos acerca de la situación sobre la que se tiene que tomar una decisión

- análisis de los factores intervinientes que configuran la situación problema
- situación contextual en que se inserta

**ANÁLISIS DEL PROBLEMA**

Esta información y este análisis se emplea para:

Explorar las alternativas o posibles cursos de acción. Calcular los efectos o consecuencias de cada uno de ellos.

**GENERAR ALTERNATIVAS**

Sistema de valores con los que se establecen los criterios de prioridad y deseabilidad.

**ELABORAR SOLUCIONES**



**TOMAR DECISIONES**

Establecer la factibilidad y prioridad de una de las alternativas. Elección de un curso particular de acción.

## 1. Definición del problema..........¿de qué se trata?

Lo primero que hay que hacer para una toma racional de decisiones, es ponerse de acuerdo sobre el problema o cuestión acerca de la cual hay que decidir. Esto es lo que se llama la definición del problema. Para definir un problema hay que comenzar por conocer los hechos, luego hay que delimitarlos, respondiendo con la mayor exactitud posible a la cuestión ¿de qué se trata?

En un primer momento hay que estar informado acerca de los hechos y datos del problema que, como tales, no dependen de nuestra opinión, ni de nuestros deseos. Para esto hay que recabar información y esclarecer la información mediante un análisis crítico de la misma. La discusión para la toma de decisiones debe comenzar a partir de los datos de la realidad; se trata de un prerrequisito insoslayable para encontrar soluciones y tomar decisiones.

Los hechos siempre y ante todo, aunque su impacto constituya una dura lección, primero hay que acopiarlos y después analizarlos. Al buscar los hechos a menudo resulta que no hay verdadera información, sino opiniones o hipótesis sobre ellos que difícilmente pueden ser contrastadas con la realidad. Hay que evitar tomar los deseos como hechos, o ser víctimas inconscientes del espejismo de la imaginación; ni tampoco hay que cerrar los ojos ante un hecho, como si sólo con no mirarlo desapareciera.

Enunciar un problema en términos generales y vagos no ayuda a descubrir su naturaleza, consecuentemente ayuda muy poco a la búsqueda de solución o a la toma de decisiones. Formular adecuadamente un problema exige precisarlo y para ello —dentro de una reunión de trabajo— hay que enfocar o dirigir el interés del grupo hacia las dimensiones o aspectos específicos del problema. Recordemos aquello de que un problema bien planteado está un 50% resuelto, por ende, un problema mal planteado puede

hacerse irresoluble. Cuando más claramente se reconozca un problema, más fácil es la resolución del mismo.

### 2. Análisis del problema.............. ¿por qué es así?

Después de identificado y definido el problema y de haber aportado datos e información sobre el mismo, hay que analizarlo. Nadie puede resolver un problema, si no ha hecho un análisis de la situación. Pero no se puede analizar el problema, sin la fase anterior de identificación y definición del problema. Si esto no se hace, se corre el riesgo de expresar un conjunto de juicios y opiniones sin fundamentos, o al menos, sin contrastación con la realidad.

Esta segunda fase de aplicación del método analítico, es el momento de buscar antecedentes y causas, de exponer argumentos, de desentrañar las cuestiones, cuidando de que los prejuicios o predisposiciones no afecten el análisis. Los hechos se analizan emitiendo juicios de existencia fundados en datos y resultados; los juicios de valor vienen después.

Decíamos que un problema bien planteado está el 50% resuelto; ahora diremos que un problema bien analizado es un problema casi resuelto. El análisis no se basa sólo en la recopilación y evaluación de los datos e información recogida, sino también en la experiencia y en los conocimientos teóricos que pueden iluminar el problema, ya sea explicándolos o dándoles un significado.

### 3. Elaboración de soluciones.............. ¿Cuáles son las posibilidades de escoger?

Terminado el análisis viene la fase de elaborar soluciones o desarrollar soluciones alternas. Se trata de descubrir soluciones y alternativas posibles. Cuanto más grande es la lista de soluciones y alternativas, mayor será la probabilidad de que éstas contengan lo que podría llamarse

"la materia prima para la solución adecuada". Para ello hay que explicitar claramente cuáles son las alternativas y qué factores relevantes se han de tener en cuenta.

Haciendo un juego de palabras, en esta fase del proceso lo más importante es la propuesta de soluciones y el examen de las soluciones propuestas. Se trata de tener un listado o abanico de soluciones que luego se han de explorar y evaluar para elegir una de ellas o bien para reajustar e integrar algunas. No importa que haya una larga enumeración de posibles soluciones; todas ellas son a "título de inventario" para ser luego analizadas y evaluadas. Esta tercera fase es el momento de la creatividad; de lo que se trata es de hacer propuestas y posteriormente analizarlas.

Ahora bien, cuando se procede a elaborar soluciones, hay que tener presente los dos aspectos principales que están involucrados:

- las alternativas
- los factores relevantes

**Las alternativas o diferentes líneas de acción:** casi nunca existe una sola y única forma de solucionar un problema, satisfacer una necesidad y alcanzar unos objetivos. Es por este motivo que en cada circunstancia es muy conveniente evaluar las diferentes líneas de acción posible. Para ello lo primero que hay que hacer es elaborar o generar una lista de alternativas, entre las cuales está la de no decidir.

Hay que estar dispuesto a considerar y explorar diferentes alternativas o líneas de acción. En este momento se trata de descubrir las soluciones posibles y las implicaciones que tiene optar por una u otra. Para esto es necesario ponderar las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas de acción que han sido propuestas atendiendo de manera especial las diferentes posibilidades de éxito y

los diferentes costos. Hay que considerar también, hasta qué punto se excluyen y en qué medida se complementan las diferentes propuestas alternativas.

Toda forma de decisión implica e involucra una serie de **factores relevantes**. En este punto lo sustancial es saber detectar cuáles son esos factores para cada alternativa y saber discriminar el carácter de los mismos (si son económicos, sociales, políticos, culturales, personales, etc.) y cuáles son los que pueden influir de manera más decisiva en relación a los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista de la implementación de la decisión, los factores condicionantes son de cuatro tipos:

- factores de **recursos**: dinero, tiempo, materiales, tecnología disponible, organización que sirve de soporte para lograr los objetivos y otros de parecida índole
- factores **técnicos**: estos factores —dentro de los proyectos sociales— hacen referencia a los relacionados con las metodologías y tecnologías sociales que pueden ser utilizadas por los trabajadores sociales
- factores **socio-culturales y políticos**: una alternativa no es óptima en sí misma si no tiene en cuenta todos los factores condicionantes de tipo político, social y cultural que pueden actuar de manera positiva, negativa o neutra, en relación a lo que se quiere alcanzar; estos factores tienen que ver con la factibilidad política y socio-cultural
- factores **humanos**: se trata de saber con qué recursos humanos se cuenta para llevar adelante la solución propuesta.

**4. La toma de decisiones............ ¿qué alternativas elegir para resolver el problema?**

El cuarto paso de este proceso es el de decidirse por la selección o elección de una solución. Después de haber analizado el problema y elaborado una serie de soluciones, se debe tomar una decisión (también podría decidirse no hacer nada). Este es el momento de hacer una apreciación de las diferentes soluciones y decidir por aquélla que se estime más acertada para alcanzar los objetivos propuestos en el marco de los valores éticos sustentados. También se puede decidir por una combinación de las diferentes soluciones ofrecidas.

Para la toma de una decisión uno hace entrar en juego varios factores: además del análisis del problema y de la evaluación de alternativas, también tiene su peso la experiencia (siempre que no se quiera repetir sin más lo ya hecho), el consejo de terceros, la intuición... Hay que utilizar en esta fase todos los medios disponibles para tomar una decisión que sea la solución probablemente mejor. Nunca se puede saber si la solución tomada es la más acertada, siempre hay un margen de incertidumbre; sólo la experiencia y la práctica lo dirá.

Sin embargo, no basta con tomar una buena decisión; es preciso que ella suscite adhesión, que cada uno de los que integran el grupo esté dispuesto a "aceptar" y "hacer" lo acordado. De ahí la importancia de adoptar en cada circunstancia la forma más adecuada de tomar decisiones. Existen cuatro formas o posibilidades de tomar una decisión en grupo: decisión por unanimidad, por votación, por consenso y por vía intermedia.

Para tomar decisiones que sean eficaces, Sánchez Alonso nos hace una serie de recomendaciones prácticas, de las que escogemos las que nos parecen más pertinentes a nuestro tema:

- tomar pocas decisiones; una dirección eficaz no toma muchas decisiones al mismo tiempo
- saber escuchar todas las opiniones; si alguien no tiene ningún argumento en contra, no tiene argumentos; tenemos necesidad de disponer de muchas alternativas
- es necesario plantear bien el problema; la peor decisión es una decisión tomada sobre un falso problema
- no intentar resolver todo a la vez; difícilmente se pueden resolver dos problemas con una sola decisión.

No basta con tomar una buena decisión; es preciso que ella suscite adhesión. Sánchez Alonso recuerda en relación a este punto, que en la toma de decisiones hay que considerar dos aspectos: el proceso lógico y las formas de adoptar una solución por un conjunto de personas, habida cuenta que en las personas no sólo se da la dimensión racional (juicio, opinión, valores, etc.), sino también hay sentimiento y voluntad (gustos, intereses, deseos y también valores). Frente a esta combinación de lo racional y de lo emocional, hay que saber adoptar en cada circunstancia la forma más adecuada de tomar decisiones. Y estas formas son:

- **unanimidad**: hay coincidencia en los juicios y en las opiniones y las decisiones se toman sin ninguna formalidad
- por **votación**: es un medio rápido para cuando lo que se decide no implica contraponer intereses, sino opiniones o discrepancias sobre lo que se debe hacer o el modo de hacer
- por **consenso**: esta forma de decidir se hace necesaria cuando existen intereses y opiniones contrapuestas y no se quiere dividir o fracturar el grupo u organización. El consenso es un tipo de solución mixta en donde cada parte cede algo y logra algo.

Existen otras formas (vía intermedia, por inspiración, etc.), pero no vienen al caso a los efectos de este trabajo.

## 5. El programa de acción....................¿qué hacer?

Una vez elegida la solución o soluciones, hay que preparar la acción, o sea, hay que programar lo que se va a realizar. Desde un punto de vista operativo programar una acción comporta dar respuesta a las siguientes cuestiones:

| | |
|---|---|
| QUÉ .................se quiere hacer → | ¿cuál es la naturaleza de las actividades a realizar? |
| POR QUÉ .........se quiere hacer → | ¿qué problemas o necesidades dan lugar a la misma? |
| PARA QUÉ........se quiere hacer → | ¿qué objetivos se quieren alcanzar? |
| CUÁNTO ..........se quiere hacer → | ¿en qué proporción se pretende alcanzar esos objetivos? |
| DÓNDE............se quiere hacer → | ¿en qué lugar o lugares hay que realizar las actividades? |
| CÓMO ..............se va a hacer → | ¿qué tareas hay que realizar, qué metodología utilizar? |
| CUÁNDO..........se va a hacer → | ¿dentro de qué período de tiempo hay que realizar las actividades? |
| QUIÉNES ..........van a hacer → | ¿a quiénes se les asigna la responsabilidad de realizar las diferentes actividades? |
| CON QUÉ.........se va a hacer<br>se va a costear → | ¿con qué recursos materiales y financieros se cuenta? |

# CAPÍTULO 6

# Un Balance Parcial De Los Resultados y Logros; Dificultades y Límites Del Taller

*Para que el lector conozca no sólo los potenciales logros que puede alcanzar con el sistema de taller, sino sobre todo para que esté advertido sobre las dificultades y limitaciones que puede encontrar, dedicamos este último capítulo. En él sistematizamos brevemente buena parte de las experiencias que conocemos, intentando un balance parcial/provisional.*

## 1. Los principales logros y resultados del taller

De un modo general consideramos que el taller es idóneo para alcanzar ciertos objetivos que se consideran fundamentales en algunas corrientes de la pedagogía moderna, ya sea para un mejor aprendizaje de métodos, técnicas y habilidades, ya sea como una forma de aprender a apropiarse del saber. A mi entender lo más significativo del taller desde el punto de vista pedagógico, podría resumirse en los siguientes logros:

- Es un procedimiento adecuado para desarrollar una estrategia didáctica, capaz de promover la capacidad de "aprender a aprender" (autoformación).
  Esto es una necesidad insoslayable en un mundo que cambia cada vez más aceleradamente y que exige una actitud y preocupación de una permanente puesta al día (formación permanente), con un elevado porcentaje de autoformación.

- Desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos ("aprender a hacer"). El "saber hacer" es lo que revela el nivel de profesionalidad de un graduado universitario o profesional.

No es el mejor profesional el que mejor hace formulaciones teóricas, sino quien mejor sabe utilizar los conocimientos. Conviene tener en cuenta la importancia que también tiene en la escuela pri-58maria o en el bachillerato el entrenamiento en el "saber hacer".

- Fomentar la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo productivo y responsable, la originalidad y la innovación, y aún la creatividad para actuar frente a los problemas que se deben confrontar en situaciones y circunstancias concretas. Cuando un taller funciona bien, se produce un despertar de energías latentes que, en las formas tradicionales de educación, suelen permanecer ocultas y reprimidas.

- Integrar la teoría y la práctica, y facilitar la comprensión de la reciprocidad de funciones que existe entre una y otra, mediante la interrelación entre conocimiento y acción.

- Capacidad de registrar y sistematizar las actividades y experiencias particulares, propias de la acción profesional, o de la disciplina o asignatura de que se trate.

- Promover y desarrollar la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo.

- Fomentar la participación activa y responsable de la propia formación y de la asunción de las tareas que comporta la realización de un proyecto.

Finalmente queremos destacar una potencialidad del taller que se deriva de su naturaleza como sistema de enseñanza/aprendizaje: se trata de poder lograr un enfoque pedagógico sistémico e interdisciplinario, como respuesta a

la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y compleja. Sin embargo, este logro sólo podría alcanzarse con un equipo profesional capaz de un trabajo interdisciplinar que no es lo mismo, como frecuentemente se entiende, que un equipo multidisciplinar. Podemos trabajar juntos profesionales de distintas disciplinas y ser incapaces de un trabajo interdisciplinar (ello no quita sea interprofesional). Otro logro importante que se podría alcanzar con el taller, es el de superar en el modo de abordaje de la realidad, el paradigma de la simplicidad por el paradigma de la complejidad.(*)

## 2. Algunas limitaciones del sistema de taller

Una dificultad general que suele encontrar el sistema de taller, es el que proviene de las limitaciones derivadas de la estructura institucional de los centros de enseñanza. La organización escolar clásica tiene una forma de distribuir tiempo y espacios, y de asignar tareas a los docentes y alumnos, que no son compatibles con la modalidad pedagógica del taller. Por otra parte, aun un taller horizontal que sólo afectara a un grado o curso, implica una redefinición del rol de los docentes, poco acorde con las modalidades más tradicionales de asumir el papel de profesor. A la vez supone modos de relación totalmente nuevos entre los docentes que participan en el taller, de éstos con los alumnos y de los alumnos entre sí (tal como se explica en el capítulo 3). Ahora bien, si no se crean un mínimo de condiciones, tanto en lo institucional como en las formas de las relaciones pedagógicas, el taller no puede funcionar.

(*) Vivimos en un mundo de "complejidad creciente y de comprensión retardada". Quizás esta realidad constituya uno de los mayores desafíos y de las mayores urgencias del pensamiento contemporáneo. En un mundo de complejidad creciente, tenemos que forjar un modo de pensar esa complejidad. A esto lo llamamos, inspirados en Morin, el tránsito de paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad.

Por otra parte, la metodología del taller, en los niveles primario y secundario, exige de docentes que tengan un adecuado dominio y conocimiento de la disciplina propia del taller que imparten y, además, deben poseer un conocimiento mínimo de las técnicas que exige el funcionamiento del mismo (ver cap. 5). En la medida que el taller es una forma de "aprendizaje por descubrimiento" (y el que descubre es fundamentalmente el alumno con el apoyo técnico del docente), ello supone un maestro o profesor capaz de transmitir un manejo metodológico que desarrolle la capacidad de experimentación. Esto es diferente y mucho más difícil que la tarea del educador como responsable de transmitir conocimientos y contenidos. En ese sentido no hay que confundir el taller con un trabajo de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Además, otra dificultad o limitación del sistema de taller en la escuela primaria y secundaria, es la derivada del hecho de que no todas las disciplinas se pueden llegar a adaptar con la misma facilidad a la modalidad del taller. Así, por ejemplo, puede hacerse un taller de poesía, de teatro, de periodismo, de historia, de biología o geología, de plástica o de música. En cambio, un taller de química presenta más dificultades, y a veces suele ser más fácil organizar trabajos prácticos y de laboratorio que un taller. La dificultad a salvar, es la de la adaptación de la asignatura en concreto, a las exigencias del taller, a la capacitación de los docentes, al desarrollo personal de los alumnos y al nivel de inquietudes y de preocupaciones innovativas que existen dentro del Centro de enseñanza.

Para el caso de talleres verticales (integrando diferentes niveles de cursos y/o grados), las dificultades principales se derivan de las posibilidades concretas de organizar el taller. No es fácil contar con un proyecto concreto a realizar que, implique a su vez, tareas diferenciales para los distintos cursos.

En cuanto a las limitaciones del sistema de taller relativas a otros niveles educativos (universitario y profesional), la primera dificultad que cabría señalar, no es del taller en sí, sino de las posibilidades de organizar el taller, puesto que para el funcionamiento de este sistema, se necesita siempre un programa o proyecto concreto a realizar sobre terreno, vinculado al ámbito de actividad profesional propio de la carrera de que se trata.

Además, el programa o proyecto debe ser lo suficientemente rico, amplio y flexible en sus posibilidades como para integrar en él, todas las necesidades curriculares. Y no siempre se tienen las posibilidades de alcanzar ese objetivo.

Otra limitación que se da a nivel universitario, es que el sistema de taller no puede aplicarse en cualquier curso de los que comprende una carrera universitaria. Es necesario (y esto es válido para los talleres de cualquier nivel) que los alumnos dispongan de un mínimo de instrumentos teóricos y metodológicos para responder a las exigencias del trabajo de taller, esto es, para intervenir efectivamente en la realización del proyecto que se propone el taller. Por otro lado, el taller implica un nivel de responsabilidad y madurez que por no estar ejercitado no suele encontrarse al inicio de una carrera universitaria. Además, en nuestras universidades hay otra circunstancia que limita seriamente las posibilidades de utilizar el sistema de taller en primer año: es la elevada tasa de deserción de estudiantes durante el período inicial de estudios. Comprometer un trabajo sobre terreno (como suele ser un taller a nivel universitario), significa implicar a otra gente y a otras instituciones. Si la deserción de estudiantes puede ser entre el 20 y 40%, no parece ser un proceder que revista un mínimo de seriedad académica. Tampoco se pueden garantizar buenos resultados con alumnos no muy seguros de lo que quieren ser (profesionalmente hablando) y, consecuentemente, no muy motivados.

Nuestra propuesta concreta y de tipo general, es que el sistema de taller se ha de aplicar preferentemente en el último año de una carrera universitaria. También puede ser en años inferiores (no en primer año, insistimos), siempre que se puedan cumplir con los requisitos antes indicados para que el taller funcione efectivamente.

Digamos, asimismo, que el taller como sistema pedagógico, se adapta de manera diferente según sea la carrera en donde se aplica, o la disciplina que se enseña. Así, por ejemplo, en la carrera de arquitectura parece ser de fácil adaptación, como podría ser en cualquier otra carrera en la que haya que aplicar alguna tecnología. Es muy difícil de adaptar a la enseñanza de las lenguas, de las matemáticas y de la filosofía.

Algunas experiencias han demostrado que el sistema de taller ha dado peores resultados que los sistemas tradicionales. Y cuando ésto ha ocurrido, siempre se ha tratado de experiencias realizadas con alumnos poco motivados o poco dotados. O bien, teniendo en cuenta el otro protagonista del proceso educativo (los docentes) porque estos no estaban preparados ni intelectual, ni pedagógica, ni existencialmente para un sistema de enseñanza/aprendizaje de esta índole. En consecuencia, el taller no es un sistema de enseñanza/aprendizaje que pueda aplicarse en cualquier circunstancia. En ese sentido, tiene las limitaciones derivadas de sus posibilidades concretas de realización.

## Limitaciones provenientes de los alumnos y de los profesores

Obviamente, las posibilidades y potencialidades de una práctica pedagógica como el taller, están condicionadas por el tipo de alumnos y profesores que participan. Veámoslo.

De parte de los alumnos, se suelen encontrar dificul-

tades para pasar de formas tradicionales de educación a otras más participativas y que implican mayores niveles de responsabilidad. Con frecuencia, no pueden romper o superar hábitos adquiridos que constituyen obstáculos para un buen funcionamiento del taller (y de cualquier otra forma pedagógica en la que se quiere trabajar seriamente para lograr un buen nivel de enseñanza/aprendizaje). Señalamos los que nos parecen más habituales:

— sólo están preocupados por aprobar exámenes; como consecuencia de ello:
  - sólo estudian para los exámenes
  - no llevan las asignaturas al día, ni asisten a clase regularmente
  - durante las clases su tarea principal suele ser tomar nota de lo que dicen los profesores.

El estilo o modo de ser de los estudiantes, condiciona los resultados del taller. Poco o nada se puede hacer con "pasotas/desinteresados"; se puede trabajar con "seguidores/pasivos", aunque el producto final no sea mucho. Bastante se logra con "colaboradores/interesados". Los resultados son inciertos cuando de "narcisos" y "estrellas" se trata; suelen ser listos y pueden aportar, pero tienen muchas dificultades para el trabajo conjunto. Evidentemente la máxima posibilidad y potencialidad se da con los alumnos "participantes/críticos/creativos". Y éstos suelen ser los menos; aceptémoslo.

Pero he aquí, que ninguno de estos tipos suele existir en "estado puro"; en cada conjunto de alumnos se da una combinación o mezcla de cada uno de estos tipos: el predominio y combinación que se da en cada caso nos da la pauta básica de actuación y de posibilidades... Hay que saber captar cuál es la combinación que se da en cada circunstancia y, sobre todo, hay que crear conciencia de que "el **derecho** a participar debe ir acompañado de la **obligación** de aceptar las responsabilidades que entraña".

*Pero la cuestión no se limita tan sólo a los educandos: también hay que considerar las resistencias y dificultades provenientes de los mismos profesores.*

Quisiera señalar, en primer término, una limitación que suelen tener los profesores (de nivel universitario y secundario): la falta de preparación pedagógica para realizar su tarea de forma eficaz y atrayente. Se ha dicho, y con razón, que **una cosa es saber** y **otra saber enseñar**. La mayor parte de los profesores se preocupan por lo que enseñan, pero muy pocos se interesan por cómo enseñan. Algunos creen que con sólo "haber dado clase" durante algún tiempo "saben dar clases". Otros tratan de encubrir su incompetencia con la severidad y un alto nivel de exigencia a los alumnos. Consecuentemente, muy pocas veces los profesores (médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, geógrafos, economistas, etc.) se plantean la necesidad de "aprender a enseñar", es decir de tener una preparación pedagógica para realizar su labor. Ahora bien, si esto es así de manera generalizada, ¿cómo van a plantear la necesidad de reciclarse para trabajar con el sistema de taller...? Aquí tenemos una dificultad potencial.

El taller supone también un cambio de mentalidad y de hacer en cuanto a las formas pedagógicas. La práctica nos ha revelado que **es más fácil cambiar los planes de estudio y las estructuras del sistema educativo, que cambiar la mentalidad de los profesores**. Muchos tienen telarañas en el cerebro (y no es fácil encontrar formas de sacudirlas). Y a otros es imposible darles una patada en... las ortodoxias, que pueda sacarlos de sus rutinas e intentar nuevos caminos. Y el taller es intentar un nuevo camino.

Aquí, de paso estoy haciendo una autocrítica señalando que —¡ingenuo de mí!— creía que se podía avanzar en una línea de pedagogía participatoria con profesores de vieja

mentalidad. No digo que no hay esperanzas, sólo advierto que no pueden —no deben— hacerse grandes ilusiones. Claro que se puede avanzar aunque sólo sea un paso. Como bien dice un proverbio indio: "la más larga caminata comienza con un paso". Siempre vale la pena intentar ese paso; a veces todo el intento se reducirá a ese primer paso, en alguna ocasión puede ser el comienzo de algunas innovaciones educativas. Más vale intentarlo que permanecer instalado en lo que "ya se hace".

Como consecuencia de esta comprobación/constatación, de lo que se trata es de ser más cauto en cuanto a posibilidades reales del taller en cuanto forma pedagógica autogestionaria. Del mismo modo que la democracia exige una mayor exigencia de virtud cívica que otros regímenes políticos, la autogestión pedagógica implica también un mayor nivel de responsabilidad personal y de apertura hacia los otros.

> *Debemos tener presente que sin elaboración de una conciencia autogestionaria el paso de la autoridad a la libertad es imposible, porque la autogestión como la solidaridad no pueden imponerse por decreto.*
>
> ***Carlos Landed***

Después de todo lo dicho, de ningún modo inferimos o concluimos que el taller sólo puede ser utilizado con docentes y alumnos "seleccionados". Nada de eso: aquí nos limitamos a constatar los resultados de algunas experiencias y, al mismo tiempo, advertimos que no se logra un resultado positivo sin más, por el hecho de utilizar el sistema de taller. Para que éste cumpla verdaderamente la función que le atribuimos, es necesario no sólo redefinir los roles, sino lograr a la vez un proceso de reciclaje de los docentes y un cambio actitudinal de los educandos, que les permita convertirse en sujetos activos de su propia formación.




*Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 1994*
*en el Establecimiento Gráfico* LIBRIS S.R.L.
MENDOZA 1523 (1824) • LANÚS OESTE
BUENOS AIRES • REPÚBLICA ARGENTINA